

NEIDE DE BRITO CUNHA



INSTRUMENTOS PARA AVALIAÇÃO DA LEITURA E  
ESCRITA: ESTUDOS DE VALIDADE

Itatiba

2006

NEIDE DE BRITO CUNHA

INSTRUMENTOS PARA AVALIAÇÃO DA LEITURA E  
ESCRITA: ESTUDOS DE VALIDADE

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

Orientadora: Acácia Aparecida Angeli dos Santos

Itatiba

2006

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM PSICOLOGIA  
DOUTORADO

INSTRUMENTOS PARA AVALIAÇÃO DA LEITURA E  
ESCRITA: ESTUDOS DE VALIDADE

Autora: Neide de Brito Cunha

Orientadora: Acácia Aparecida Angeli dos Santos

Este exemplar corresponde à redação final da tese de doutorado defendida  
por Neide de Brito Cunha e aprovada pela comissão examinadora.

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Acácia Aparecida Angeli dos Santos – Universidade São Francisco

---

Prof. Dr. Fermino Fernandes Sisto – Universidade São Francisco

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Geraldina Porto Witter – Universidade Camilo Castelo Branco

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Cristina Rodrigues de Azevedo Joly – Universidade São Francisco

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Maria Regina Maluf – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Selma de Cássia Martinelli – Universidade Estadual de Campinas

Ao meu marido Dávilla  
e à minha filha Júlia.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, acima de tudo,

à Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Acácia Aparecida Angeli dos Santos por ter apostado em mim e me ensinado tanto,

ao meu marido pelo estímulo,

à minha filha pela paciência,

à Banca do Exame de Qualificação, composta pelos Professores Doutores Ana Paula Porto Noronha, Fermino Fernandes Sisto, Maria Cristina de Azevedo Joly e Maria Regina Maluf, pelas observações para a melhoria deste trabalho,

às companheiras de pesquisa Adriana, Evelin e Laura pela colaboração

e à Universidade São Francisco pela oportunidade e pelo investimento a mim conferidos.

## RESUMO

Cunha, N. B. (2006). *Instrumentos para Avaliação da Leitura e Escrita: estudos de validade*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Universidade São Francisco, Itatiba, 148 p.

Este estudo teve por objetivo buscar evidências de validade convergente entre a Escala de Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem da Escrita (ADAPE), a Escala de Reconhecimento de Palavras e o teste de Cloze. Foram averiguadas as habilidades lingüísticas tal como mensuradas pelos instrumentos focalizados e investigadas as variáveis sexo, tipo de instituição e série, sendo que para esta última buscou-se derivar evidências de validade de critério. Além disso, foram analisados, qualitativamente, os erros cometidos no Cloze, em crianças com ou sem dificuldades de aprendizagem, conforme os critérios de classificação do ADAPE. Participaram 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 permitiram encontrar diferenças significativas entre os sexos e entre os tipos de instituição nos escores dos sujeitos, nos três instrumentos. Foi encontrada evidência de validade de critério pela série somente no Reconhecimento de Palavras. A análise da variância entre as médias do Reconhecimento de Palavras e o Cloze, pelas categorias do ADAPE, também indicou diferenças significativas, permitindo encontrar a validade convergente entre os instrumentos. Quanto à análise qualitativa dos erros cometidos no Cloze, as crianças sem dificuldades de aprendizagem na escrita cometeram mais erros lexicais, enquanto as crianças com dificuldades tiveram mais erros semânticos.

Palavras-chave: avaliação psicológica; compreensão da leitura; escrita; dificuldades de aprendizagem; psicometria; Teste de Cloze.

## ABSTRACT

Cunha, N. B. (2006). *Instruments to Assess Reading and Writing: validity studies*. Doctoral Thesis, Stricto Sensu Post-Graduation in Psychology Program, São Francisco University, Itatiba, 148 p.

The aim of this study was to search for convergent validity evidence among the Escala de Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem da Escrita (ADAPE), to the Escala de Reconhecimento de Palavras and the Cloze. The linguistic abilities were assessed by these specific instruments and other variables were also investigated, such as sex, schooling level and kind of school, in order to recognize criterion validity evidence. Besides, the quality of children's mistakes related to the Cloze test were analyzed according to the ADAPE who classified the children in groups with or without learning difficulties. The sample was composed by 266 children, boys and girls, aging from 8 to 13 years old, attending at the third and fourth grades of the elementary education of public, private and SESI schools in São Paulo. The results showed significant differences between sex and school's sort in children's scores in the three instruments. The Reconhecimento de Palavras was found criteria validity evidence related to the schooling level only. The variance analysis between the means of Reconhecimento de Palavras and Cloze test, through ADAPE categories, also indicated significant differences suggesting convergent validity with the instruments. As for the quality of children's mistakes of the Cloze test, children without difficulties in writing down presented lexical mistakes, while children with difficulties made semantical mistakes.

Keywords: psychological assessment; reading comprehension; writing down; learning difficulties; psychometrics; Cloze Test.

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE FIGURAS</b>	<b>ix</b>
<b>LISTA DE TABELAS</b>	<b>x</b>
<b>LISTA DE ANEXOS</b>	<b>xi</b>
 <b>APRESENTAÇÃO</b>	 <b>1</b>
 <b>CAPÍTULO I – HABILIDADES LINGÜÍSTICAS ENVOLVIDAS NA LEITURA E ESCRITA</b>	 <b>4</b>
Psicologia Cognitiva e o Enfoque da Teoria do Processamento Humano da Informação	4
O Aprendizado da Leitura e da Escrita	10
Dificuldades de Aprendizagem	18
 <b>CAPÍTULO II – AVALIAÇÃO DA LINGUAGEM: PESQUISAS COM INSTRUMENTOS DE MEDIDA</b>	 <b>28</b>
Questões Psicométricas	28
Pesquisas com o ADAPE	34
Pesquisas com Reconhecimento de Palavras	43
Pesquisas com o teste de Cloze	49
 <b>CAPÍTULO III – DELINEAMENTO DA PESQUISA</b>	 <b>60</b>
Objetivos	61
Hipóteses	61
Participantes	62

Instrumentos	62
Cr�terios de Corre�o	66
Procedimento	67
<b>IV – RESULTADOS</b>	<b>68</b>
<b>V – DISCUSS�O</b>	<b>82</b>
<b>VI – CONSIDERA�ES FINAIS</b>	<b>104</b>
<b>VII – REFER�NCIAS</b>	<b>108</b>
<b>VIII – ANEXOS</b>	<b>128</b>

## LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 Dispersão da pontuação do Cloze e Reconhecimento de palavras por série 71
- Figura 2 Dispersão da pontuação do Cloze e ADAPE e Cloze e Reconhecimento de 72  
Palavras na 3ª série
- Figura 3 Dispersão da pontuação do Cloze e ADAPE e Cloze e Reconhecimento de 73  
palavras na 4ª série

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Critérios de correção do ADAPE para a 3ª série	64
Tabela 2	Estatísticas descritivas dos escores dos instrumentos	68
Tabela 3	Estatísticas descritivas e Teste <i>t de Student</i> para comparação entre os sexos	69
Tabela 4	Estatísticas descritivas e Teste <i>t de Student</i> para comparação entre as séries	70
Tabela 5	Estatísticas descritivas e Teste <i>t de Student</i> para comparação por tipos de instituição	74
Tabela 6	Estatísticas descritivas dos escores do ADAPE por categorias	75
Tabela 7	Análise de Variância para verificar diferença entre as médias do Reconhecimento de Palavras e Cloze pelas categorias do ADAPE	75
Tabela 8	Distribuição das categorias do ADAPE em relação aos escores do Reconhecimento de Palavras	76
Tabela 9	Distribuição das categorias do ADAPE em relação aos escores do Cloze	76
Tabela 10	Índices de correlações ( <i>r</i> ) e níveis de significâncias ( <i>p</i> ) entre os escores dos instrumentos	77
Tabela 11	Estatísticas descritivas dos tipos de erros cometidos no Cloze pelas crianças “Sem indícios de DA”	78
Tabela 12	Prova de Qui-quadrado para avaliar a homogeneidade na distribuição dos tipos de erros cometidos no Cloze pelas crianças com “Sem indícios de DA”	79
Tabela 13	Estatísticas descritivas dos tipos de erros cometidos no Cloze pelas crianças com “DA acentuada”	80
Tabela 14	Prova de Qui-quadrado para avaliar a homogeneidade na distribuição dos tipos de erros cometidos no Cloze pelas crianças com “DA acentuada”	81

**LISTA DE ANEXOS**

Anexo 1	Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem da Escrita	128
Anexo 2	Reconhecimento de Palavras	129
Anexo 3	Teste de Cloze	131
Anexo 4	Instruções para Aplicação dos Instrumentos	132
Anexo 5	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	134
Anexo 6	Termo de Aprovação da Pesquisa pelo Comitê de Ética da Instituição	136

## APRESENTAÇÃO

Com as contribuições da Psicologia Cognitiva, vários modelos explicativos sobre a aquisição e o desenvolvimento da leitura e escrita foram desenvolvidos, tomando por base a teoria do processamento humano da informação. Esses modelos pressupõem a existência de objetos reais que podem ser medidos e modelados. Quando aplicados ao letramento, essa perspectiva sugere que os processos de leitura e escrita são subdivididos em subprocessos, cada um deles com uma função diferente (Irwin & Doyle, 1992).

Nos últimos anos há uma tendência dos estudiosos a uma visão integradora da leitura e da escrita, entendidos como processos inter-relacionados, que não podem mais ser abordados separadamente (Kopke Filho, 2001; Pugh & Pawan, 1991; Santos, 1997). A leitura é uma atividade que constitui, ao mesmo tempo, forma de instrução e instrumento para o manejo de outras fases do currículo. Assim, naturalmente a eficiência na leitura se relaciona de forma estreita com o êxito escolar (Alliende & Condemarín, 1987; Condemarín & Milicic, 1994).

No mesmo sentido, Sisto (2001) julga que a linguagem oral, a leitura e a escrita são consideradas instrumentais para a vida social e acadêmica, consistindo no cerne da maior parte das pesquisas em dificuldades de aprendizagem. A identificação dessas diferentes dificuldades tem ocorrido tardiamente, após vários fracassos, o que pode provocar desvios no comportamento da criança. As dificuldades de aprendizagem podem estar inseridas em meio ao fracasso escolar porque a problemática de ambos é a mesma, resultando no diagnóstico do baixo desempenho escolar. No entanto, Jardim (2001) ressalta que as crianças com dificuldades de aprendizagem podem adquirir informações e desbloqueá-las, modificando todo seu potencial dinâmico de aprendizagem, ao receberem intervenções psicopedagógicas adequadas.

Para tanto é necessário que tais dificuldades sejam identificadas, o mais precocemente possível, permitindo sua eventual superação. Assim, alguns instrumentos têm sido desenvolvidos para diagnosticar as dificuldades de aprendizagem referentes à linguagem. Dentre eles estão a escala Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem da Escrita (ADAPE) desenvolvida por Sisto (2001) e a Escala de Reconhecimento de Palavras (Sisto, 2004), que possibilitam a identificação da fase de alfabetização de alunos do ensino fundamental. É importante assinalar que também conseguem detectar eventuais dificuldades de aprendizagem, na escrita, que esses alunos possam apresentar.

O teste de Cloze tem sido utilizado para avaliar a compreensão em leitura, sendo que por meio dele se pode acessar as inter-relações estabelecidas entre o leitor e o texto escrito. Com esse instrumento também é possível identificar eventuais dificuldades de leitura (Kintsch & van Dijk, 1978; Condemarín & Milicic, 1994; Kintsch, 1994; Santos, Primi, Taxa & Vendramini, 2002).

No entanto, a literatura consultada não evidenciou a existência de estudos de validade convergente entre esses instrumentos, que supostamente avaliam construtos similares, que envolvem as habilidades de leitura e de escrita. Diante dessas considerações e levando em conta as afirmações de Anastasi e Urbina (2000), de que a interpretação dos resultados obtidos pelos instrumentos, para que seja válida, depende de verificação para saber se estão medindo aquilo que se propõem a medir, o presente estudo dispõe-se a buscar evidências de validade convergente entre os instrumentos ADAPE, Reconhecimento de Palavras e Cloze. Serão averiguadas, inicialmente, as habilidades lingüísticas tal como mensuradas pelos três instrumentos. Também serão investigadas outras variáveis, a saber, sexo, tipo de instituição e série, sendo que para esta última se buscará derivar evidências de validade de critério. Além disso, serão analisados, qualitativamente, os erros cometidos no Cloze, em crianças com ou

sem dificuldades de aprendizagem, conforme os critérios de classificação do ADAPE, de acordo com uma escala do nível de dificuldade dos itens.

Para alcançar esses objetivos, este trabalho apresenta no primeiro capítulo considerações sobre os aspectos teóricos que o norteiam, a saber, a psicologia cognitiva e o enfoque da teoria do processamento humano da informação para a leitura e a escrita; expõe aspectos sobre aprendizado e as dificuldades de aprendizagem de ambas as habilidades. No segundo capítulo são discutidas questões psicométricas e, então, levantadas pesquisas elaboradas com os instrumentos focalizados neste estudo ou que estudaram os mesmos fenômenos. A seguir, no terceiro capítulo, é apresentado o delineamento da pesquisa, contendo os objetivos, hipóteses, participantes, instrumentos, critérios de avaliação e procedimentos. Finalmente, apresentam-se a descrição dos resultados, a discussão, as considerações finais, as referências e os anexos.

Este estudo pretende contribuir não só para o aprimoramento de instrumentos utilizados na avaliação da leitura e escrita, mas também para que o conhecimento sobre a identificação das dificuldades de aprendizagem possa ser incrementado com os resultados aqui obtidos. Ao lado disso, espera-se que esses instrumentos possam se tornar recursos disponíveis e úteis para os educadores.

## **CAPÍTULO I – HABILIDADES LINGÜÍSTICAS ENVOLVIDAS NA LEITURA E ESCRITA**

### **A Psicologia Cognitiva e o Enfoque da Teoria do Processamento Humano da Informação**

O computador tem similaridades com a mente em alguns aspectos, tais como a memória e sua organização, ambas são capazes de seguir direções em bases lineares, representam informações internamente, recebem informação de fora de uma forma e colocam na memória de outra forma. Todos os aspectos levantados como sendo comuns aos seres humanos e aos computadores constituem o embasamento da abordagem do processamento da informação, no qual os processos cognitivos se tornam equivalentes aos programas mentais. Com os avanços da Psicologia Cognitiva, os pesquisadores puderam estudar o desenvolvimento da linguagem no curso normal e anormal e o papel da experiência na aquisição da linguagem e trabalhar com a lingüística (Eysenk & Keane, 1993).

Irwin e Doyle (1992) discutem a Teoria do Processamento Humano da Informação, na qual os pesquisadores são guiados por três hipóteses básicas. A primeira é que leitura e escrita são processos que consistem de vários subprocessos utilizados para desempenhar tarefas, que são comparados a um computador porque têm funções especializadas que interagem para completar uma tarefa, cada um deles com uma função diferente. Os modelos de processamento da informação para a leitura são similares aos da escrita (Flower & Hayes, 1981; Ellis, 2001).

A segunda hipótese básica da teoria do processamento da informação é que leitores e escritores têm uma capacidade limitada de processadores. Os leitores operam vários níveis, incluindo o reconhecimento e identificação de palavras, entendimento e uso das estruturas sintáticas, acesso a conhecimentos básicos e operação de fluência da leitura. Os escritores

também operam com vários níveis, incluindo o planejamento, a organização das idéias, decisão sobre quais informações são relevantes ou redundantes e monitoração dos planos enquanto rascunham e revisam o material escrito.

A terceira hipótese básica é que há uma automatização de processos. Desse modo, quanto mais os subprocessos vão se tornando automáticos, mais os leitores e escritores vão se tornando hábeis para atender à demanda de atividades cognitivas (Irwin & Doyle, 1992).

De acordo com Kato (1987), estudiosos das áreas de cognição e de inteligência artificial defendem posições teóricas diferentes, no que se refere aos tipos básicos de processamento do conteúdo do material escrito, ou do processo de decifração textual. A hipótese ascendente, linear e indutiva “botton-up”, enfatizada também pela lingüística estruturalista, é dependente do texto, deixando de lado o sujeito e a situação de enunciação, construindo o significado a partir da análise e síntese do significado das partes. A segunda hipótese descendente, não-linear e dedutiva “top-down”, mais relacionada à área de psicologia cognitiva, depende do leitor, pois parte do conhecimento de mundo do indivíduo, para a decifração da palavra, de modo que o texto seria apenas um confirmador das hipóteses do leitor.

Bitar (1989) considera que o leitor proficiente utilizará os dois processos, de acordo com o contexto, visando o processamento adequado da informação durante a leitura. Corroborando essa visão, o estudo desenvolvido por Kopke Filho (2001) demonstrou que a compreensão em leitura não é um processo estático, porque envolve constante construção do sentido do texto que se inicia antes, e vai além do ato de ler.

Com as contribuições da psicologia cognitiva e da teoria do processamento da informação, também da neuropsicologia cognitiva e da neurolingüística, surgiu o modelo da psicologia da leitura (García, 1998). Esse modelo permitiu o desenho e a identificação de quatro grandes módulos com os submódulos respectivos, correspondentes a diversos processos participantes em toda tarefa da leitura.

O módulo perceptivo contém os processos de extração de informação, que têm a ver com a memória icônica e processos de memória de trabalho nos quais se efetuam tarefas de reconhecimento e análise lingüística. O módulo léxico consiste na recuperação do conceito associado à unidade lingüística, ou recuperação léxica, mediante dois caminhos: um caminho direto, ou visual, ou ortográfico, que permite a conexão do significado com os sinais gráficos, por intervenção da memória global das palavras. O outro caminho, indireto ou fonológico, recupera a palavra por meio da aplicação das regras de transformação de grafema a fonema, o que leva à descoberta do significado.

O módulo sintático inclui os processos sintáticos que contêm as estratégias de reconhecimento sintático ou gramatical, como a consideração da ordem das palavras, do papel das palavras funcionais, do significado das palavras e do uso dos sinais de pontuação, entre outras. Tudo isso levará à proposta de diversos modelos de processamento sintático que se ajustem aos elementos léxicos e ao sentido do que for expresso na leitura. Já o módulo semântico contém os conhecimentos prévios referentes ao significado declarativo e procedimental, que exige integrar o léxico, as distintas palavras num todo coerente que permita a extração do significado da mensagem, além do que cada uma de suas partes componentes represente (García, 1998).

Kintsch e van Dijk (1978) destacaram o papel da estrutura semântica ao afirmarem que as estruturas de um discurso são interpretadas com um jogo de proposições, ordenado por várias relações semânticas entre elas. A estrutura semântica é caracterizada em dois níveis, que podem ser classificados como microestrutura e macroestrutura do texto. As relações das proposições na microestrutura requerem conhecimentos anteriores mais específicos, enquanto que na macroestrutura a natureza das proposições é mais global e a compreensão ocorre à medida que o leitor vai realizando as relações entre as proposições nos dois níveis.

Ressaltando o valor dos aspectos cognitivos, foram realizados estudos para verificar a importância da aprendizagem e da memória no processo de compreensão. A aprendizagem, segundo Kintsch e van Dijk (1978), Kintsch (1988; 1994) e Ayres (1999), envolve um ganho de conhecimento sobre um determinado assunto, podendo-se presumir que a nova informação adquirida poderá ser usada produtivamente em outros contextos, mas para tanto esse conhecimento precisará estar retido na memória.

Os resultados desses estudos apontaram que algumas pessoas são mais hábeis para reproduzir um texto, porém são inábeis para utilizar as informações contidas no texto para outros propósitos. Nesses casos o conhecimento anterior ou prévio poderia explicar porque algumas pessoas compreendem mais rápida e eficazmente um texto do que outras. As evidências sobre a relevância dos papéis da aprendizagem e da memória na compreensão de leitura foram obtidas por meio de estudos experimentais. Esses demonstraram que leitores com um alto nível de conhecimento anterior têm uma performance melhor em um texto, do que leitores com um baixo nível de conhecimento anterior sobre o assunto focalizado (Nicholson, 1999).

Kintsch e van Dijk (1978) e van Dijk e Kintsch (1983) desenvolveram uma importante teoria da compreensão da leitura, na qual as propostas que o texto traz para o leitor exercem um papel crucial. Para esses autores, a compreensão envolve, antes de tudo, a extração das propostas de uma sentença ou passagem de texto. Elas são então combinadas para formarem uma representação estruturada e coerente que capture o modo como se relacionam umas às outras.

Com base nessa teoria, Salles e Parente (2004) encontraram em seu estudo, com crianças de segunda e terceira séries do ensino fundamental, resultados que corroboraram os de Kintsch e van Dijk (1978). Nesse sentido, identificaram correlação significativa entre idade e reconto da macroestrutura textual de histórias, sugerindo que durante os primeiros anos de

escolarização ocorre uma melhora da memorização de detalhes, enquanto que a retenção das idéias essenciais de um texto é influenciada pelas variações de idade das crianças.

A compreensão desse processo exige que se analise de que maneira o leitor, o escritor e o texto contribuem para ele. Uma vez que a leitura implica uma ‘trans-ação’ entre o leitor e o texto, as características do leitor são tão importantes para a leitura como as características do texto. A relativa capacidade de um leitor em particular é obviamente importante para o sucesso do processo (Goodman, 1994).

No entanto, outros aspectos também são importantes, a saber, o propósito do leitor, a cultura social, o conhecimento prévio, o controle lingüístico, as atitudes e os esquemas conceituais. Ellis (2001) acrescenta que pesquisas revelaram que se duas sentenças ou parágrafos têm o mesmo número de palavras, aquela contendo mais propostas levará mais tempo para ser lida. Isso tem sido interpretado como uma prova de que a extração de propostas do texto é um processo real, que consome tempo.

A atividade inferencial tem sido reconhecida como essencial para a compreensão. Johnson e Smith (1981), em estudo realizado, demonstraram que ela se constitui em uma habilidade que aumenta com a idade, estando sujeita ao desenvolvimento cognitivo e às situações de aprendizagem. Se a criança tem capacidade para armazenar na memória as premissas contidas no que lê, se ela tem um conhecimento geral e de mundo suficiente para atribuir significado ao que lê ou ao que é lido para ela, então é importante que o adulto desempenhe um papel de suporte. Isso pode favorecer a ativação do conhecimento que a criança já possui e a relação deste com a nova informação trazida pelo texto, explicitando para ela a relevância desta atividade, tanto em situação de aprendizagem informal como formal.

A leitura tem nítidos efeitos sobre a própria linguagem, tanto a falada como a escrita, e esses efeitos podem ser atribuídos à função metalingüística (Halliday, 1973). Essa função, ao lado das funções básicas da língua que são a referencial, ou denotativa ou cognitiva, é a

capacidade da língua de referir-se a si mesma e suas principais manifestações são apresentadas a seguir.

Por meio da leitura é possível familiarizar-se com tipos de expressão que não são utilizados em outras formas de linguagem, já que as estruturas próprias da linguagem escrita são a base do uso da língua num nível culto formal. A leitura é a grande fonte para o aumento do vocabulário, pois graças às chaves do contexto, o leitor pode incorporar ao seu léxico, sem nenhuma dificuldade, novas palavras. A imagem gráfica da palavra contribui eficazmente para a sua memorização. Também ocorre o aprimoramento da ortografia, visto que leitura e ortografia relacionam-se significativamente. Testes de leitura e ortografia apresentam uma faixa de correlação entre 0,80 e 0,85; essa alta correlação indica que são escassos os bons leitores com deficiência ortográfica e que a maioria dos leitores deficientes têm, por sua vez, má ortografia (Halliday, 1975). A leitura apresenta ao leitor as palavras como seqüência de letras que lhe proporcionam uma imagem gráfica a qual lhe permite reproduzir corretamente a escrita. Então, quanto mais freqüente seu reconhecimento de palavras na leitura supõe-se que maior será a familiaridade do leitor com as formas escritas das palavras (Carrher, 1985; Perfetti, 1992).

Da mesma forma que na leitura a decodificação ou reconhecimento da palavra deve ocorrer de forma eficiente, cada vez mais automatizada, para liberar a atenção do leitor sobre o código e ampliá-la sobre a semântica do texto, o automatismo sobre a norma ortográfica facilita a redação, uma vez que libera a atenção para o planejamento das idéias. Devido a seu caráter arbitrário, as questões de ordem ortográfica exigem da criança estratégias cognitivas apuradas e seu desenvolvimento se prolonga ao longo da escolarização (Gombert, 2003; Zanella, 2005).

Cada vez mais, o leitor tem sido visto como ativamente engajado numa situação de aprendizagem, na medida em que, frente ao texto, a sua compreensão é resultante de um

processo de pensamento que inclui a reconstrução do significado expresso pelo escritor. Dessa forma, a visão contemporânea da aquisição de leitura/escrita tem incorporado as descobertas recentes sobre a aquisição do conhecimento (Bitar, 1989; Kato, 1987; Kopke Filho, 2001; Pugh & Pawan, 1991; Santos, 1997).

## **O Aprendizado da Leitura e da Escrita**

A aquisição da língua materna é natural aos seres humanos e acontece de forma rápida, espontânea e natural, inconscientemente. Assim, qualquer criança sem problemas neurológicos graves, aprende a usar uma língua, sem que seja necessário um sentido explícito, basta estar exposta aos dados de sua comunidade lingüística. O sistema de conhecimento adquirido pela criança é restringido por um conjunto de propriedades formais, de grande complexidade e lhe permite um uso lingüístico criativo, por capacitá-la a compreender e produzir não só sentenças familiares, como também sentenças novas, nunca antes ouvidas e/ou realizadas (Kato, 1999; Ribeiro, 2004).

Ensinar a ler e a escrever é ensinar as equivalências entre as modalidades vocal e escrita do comportamento verbal. O vocabulário cotidiano obscurece essas distinções, porque tais equivalências são facilmente estabelecidas nos humanos ou porque o ensino da língua seja planejado para eliminá-las ou ambas as coisas (Catania, 1999).

O uso oral da língua materna, em situações informais do cotidiano, independe de escolarização, o mesmo não pode ser dito em relação aos usos da escrita e da fala em situações formais. Portanto identifica-se como papel da escola a transmissão da norma de maior prestígio sócio-cultural, a norma culta/padrão, a veiculada nos dicionários e gramáticas e utilizada na literatura, em jornais e revistas e na redação dos documentos oficiais do país (Ribeiro, 2004).

O professor de língua materna, segundo Duarte (1998), deve possuir o domínio da língua padrão, fluência de leitura, nível adequado de maestria na expressão escrita e no conhecimento explícito. O autor destaca, ainda, a necessidade de formação científico-pedagógica que lhe possibilite identificar, por meio dos critérios de diagnóstico relevantes, o nível de desenvolvimento atingido pelos alunos em cada uma das competências escolarizadas para intervir educativamente de modo a promover seu crescimento lingüístico harmonioso e pleno.

Aprender a ler requer que o aluno atribua sentido à leitura, que disponha de recursos cognitivos suficientes para fazê-lo e que tenha a seu alcance a ajuda insubstituível de pessoas que confiem na competência da criança e que saibam intervir para incentivá-la. Trata-se de um processo dilatado, ao longo do qual incrementam-se as possibilidades do leitor e o aproximam da imagem do leitor inteligente, ou pelo menos convencional. Esse leitor deve possuir um repertório de procedimentos estratégicos, saber gerenciar de forma adequada a sua utilização e aplicá-los de modo flexível, em cada situação (Costa & Boruchovitch, 2004; Solé, 1998; Vaz, 1998).

Para alcançar esse nível de leitor competente, intervêm tanto as experiências, a motivação e o conhecimento do aprendiz como as ajudas e os recursos que o educador proporciona; dado que um e outro são diferentes em cada caso concreto, o processo de aprendizagem da leitura estará sujeito a ritmos e características diferentes. Portanto, trata-se de um processo que começa em um momento diferente para cada um e que não termina jamais, mesmo que existam, no sistema educacional, metas com relação à leitura que orientam acerca dos níveis desejáveis em diversos momentos e que estabeleçam níveis de competência de leitura a que todos os cidadãos deveriam ter acesso (Neves & Boruchovitch, 2004; Solé, 2003; Witter, 1996, 1999).

Alliende e Condemarín (1987) reiteram que a leitura compreende uma série de operações parciais, uma delas, que não deve ser confundida com a totalidade do processo é a decodificação. Ela pode ser compreendida como a capacidade de decifrar o código de uma mensagem e captar seu significado. Após essas duas primeiras operações, nas primeiras etapas da aprendizagem da leitura, uma vez que se aprendeu a decodificar, todo o esforço posterior deve ser dirigido à compreensão. Assim, segundo as autoras, dentro do sistema escolar, a aprendizagem da leitura não termina quando a criança domina a decodificação no final do primeiro ano de ensino básico ou pouco depois. A aprendizagem da leitura começa nesse momento e prolonga-se de maneira sistemática e teoricamente bem fundamentada ao longo de toda a escolaridade. Aprender a ler significa dominar progressivamente textos cada vez mais complexos, captando seu significado.

Para que a criança compreenda o sistema alfabético, ela deve transpor diversos obstáculos, um deles é a dificuldade em conceber a palavra como totalmente independente de seu significante, fenômeno que Piaget (1926) denominou 'realismo nominal'. Quando a criança focaliza o significado da palavra com mais facilidade ou maior clareza do que pensa na palavra em si, quando ela olha através da palavra para seu significado, ela tem dificuldade em compreender o sistema alfabético de escrita (Carragher, 1985; Rego, 1991).

Ferreiro e Teberosky (1979) mostraram que, antes de desenvolver uma concepção alfabética de escrita, a criança passa por uma fase em que exibe uma concepção silábica de escrita. Carragher e Rego (1983) mostraram, ainda, que a dificuldade em focalizar a palavra em si, concebendo-a como uma seqüência de sons, dificulta até mesmo a emergência da hipótese silábica. Quando a criança já concebe o sistema de escrita como alfabético e já aprendeu as regras mais básicas de correspondência letra-som, ela tem ainda muito o que aprender sobre a ortografia.

Frith (1990) conceitua três estratégias distintas que podem ser usadas para ler e escrever: a logográfica, pela qual a criança faz reconhecimento visual direto com base no contexto, forma e cor da palavra, mas não atenta às letras, exceto a primeira; a alfabética, quando a criança faz decodificação grafofonêmica e passa a ler pseudopalavras e palavras, desde que regulares grafofonemicamente e a ortográfica, pela qual a criança aprende a ler lexicalmente e torna-se capaz de ler palavras irregulares, desde que comuns.

Segundo Manarini (1996) alguns modelos cognitivos atuais concebem a existência de duas possibilidades de leitura. A leitura lexical é a utilizada para ler os logogramas e também as palavras familiares nos códigos alfabéticos, assim, após terem sua forma escrita memorizada, passam a ser lidas globalmente. A outra possibilidade é a leitura pela conversão de unidades sublexicais (sílabas ou letras) em fonemas.

Partindo do pressuposto da existência de duas vias para a leitura, Manarini (1996) esclarece que enquanto a via lexical processa os estímulos globalmente, os processamentos perilexicais decompõem tais unidades em elementos sublexicais (sílabas, letras e grafemas). Assim, torna a via perilexical mais susceptível às diferenças entre os códigos escritos, sendo diferente na leitura de sistemas alfabéticos (como o inglês e o português) e silábicos (como o do japonês). Através dos léxicos é possível acessar o sistema semântico, o que permite a compreensão do que é lido. Destaca que, em inglês, as vogais costumam ser as últimas letras que são corretamente representadas, enquanto que em Espanhol e Português elas são, usualmente, as primeiras.

As memórias que compõem a via perilexical são formadas durante a alfabetização, por meio do aprendizado das letras, de seus nomes e das regras de conversão grafo-fonêmicas. Knies e Guimarães (1989) analisaram a relação entre o sistema ortográfico e fonológico das consoantes do Português, sugerindo algumas possíveis dificuldades que tal relação poderia gerar durante o aprendizado da linguagem escrita. Dividiram os símbolos nas seguintes

categorias: símbolos não problemáticos, como P, B, F, V; símbolos com duplo valor fonético, são assim denominados os que podem ter mais de uma realização fonética como o T e o D; símbolos com dupla relação, como C, Q, G e S e símbolos que representam diferentes fones, como o X, por exemplo.

Na primeira categoria, consideram que a dificuldade se refere unicamente à troca entre pares distintos por um só traço; por exemplo, as letras *p* e *b* são oclusivas bilabiais, seus traços distintivos inerentes são: a primeira é surda e a segunda, sonora. Em relação aos símbolos com duplo valor fonético, as autoras sugerem que se chame atenção dos alunos sobre as diferenças de pronúncia para evitar dificuldades de representação, pois nas palavras *tia* e *dia* pode ocorrer palatalização das letras *t* e *d*, diante da letra *i*, fenômeno oriundo de regionalismos, conhecido como ‘chiado’ (Albano, 1999). As demais categorias são consideradas mais problemáticas, pois envolvem o aprendizado de regras fonológicas ou a memorização de vocábulos.

Manarini (1996) conclui que a maior parte das dificuldades levantadas por Knies e Guimarães (1989) aplica-se somente à escrita, que envolve representações mais complexas do que a leitura, no português. O mesmo aplica-se à análise que fazem dos dígrafos: XC, SÇ, SC, que não apresentam dificuldades à leitura, mas sim à escrita, pois os sons que representam podem ser expressados também por outros grafemas; LH e NH, embora tenham relações unívocas tanto na leitura quanto na escrita, são frequentemente confundidos com L e N, dada à proximidade na pronúncia; por fim, RR segue sempre a regra fonológica.

Já no trabalho de Guimarães (2005), as possíveis dificuldades que podem surgir, entre a relação do sistema ortográfico e o fonológico das consoantes do português, foram classificadas em cinco classes de erros, tais como: erros relacionados com a análise fonológica; às representações gráficas dos segmentos das palavras; com a análise contextual e a análise morfossintática; ligados ao desconhecimento da origem das palavras e por

generalização de regras. Quanto à análise morfossintática, Cipro Neto e Infante (1998) afirmam que se tem preferido falar atualmente em morfossintaxe, que é a apreciação conjunta da classificação morfológica e da função sintática das palavras. A classificação morfológica de uma palavra só pode ser feita eficientemente se observada sua função nas orações, o que demonstra a profunda interligação existente entre a morfologia e a sintaxe.

Carraher (1985) também analisou os erros de ortografia cometidos por crianças brasileiras de 1ª à 4ª séries, a partir de ditado e redações. Nessa análise, aproximadamente 90% dos erros observados puderam ser classificados em apenas sete categorias, indicando que a maioria dos erros não é aleatória. Foram obtidas as seguintes classes de erros: por transcrição da fala, 'istrela'; por supercorreção, 'ágoa'; por desconsiderar as regras contextuais, 'rrolha'; por ausência de nasalização, 'oça'; ligados à origem da palavra, 'imitação'; por troca de letras, 'blástico'; nas sílabas de estrutura complexa 'coelio'. Com base nesses resultados, a autora considerou algumas implicações educacionais, como a importância de ensinar a ortografia tendo em mente que a criança adquire um sistema de escrita e não simplesmente aprende a escrever as palavras que copia na escola. Há que considerar que os erros de transcrição da fala serão tanto mais numerosos quanto maior a divergência entre a variedade lingüística usada pela criança e a língua padrão ideal. Finalmente, como a língua escrita só será apresentada à criança pela leitura, o melhor plano para o desenvolvimento de uma boa ortografia não é a correção exagerada, nem a cópia sem compreensão, mas a leitura.

Mas, para Ellis (2001), não só as características da língua são importantes durante o aprendizado da escrita, visto que esse processo envolve também outras habilidades cognitivas, como a conscientização fonológica. A capacidade de manipular e refletir sobre a estrutura sonora das palavras é um indicativo de que o desenvolvimento da linguagem escrita será bom.

Alguns autores brasileiros demonstram que o estágio alfabético não pode ser considerado como o ponto final da aprendizagem do sistema de escrita em português. Sob essa perspectiva, Faraco (1997) explica que em um sistema de escrita totalmente alfabético há uma representação seqüencial de fonemas por letras e a conseqüente relação biunívoca entre a unidade gráfica e a unidade sonora. Cagliari (1997) complementa que, geralmente, a escrita não funciona assim, pois de acordo com a variedade lingüística, as letras podem perder a relação um a um entre unidade gráfica e unidade sonora (letras *t* e *d*). Já em outros casos, podem-se utilizar duas letras para representar uma unidade sonora, caso dos dígrafos. Há também o caso de uma mesma letra estar relacionada com diferentes segmentos fonéticos (*c*, *q*, *g*, *s*) enquanto um mesmo segmento fonético pode estar representado por diferentes letras (*g* e *j*; *ç* e *ss*).

A maioria das línguas alfabéticas possui uma ortografia fortemente influenciada por aspectos morfológicos. Assim, segundo Mota, Moussatché, Castro, Moura e D'Angelis (2000), a aquisição do princípio alfabético na escrita é muito importante, pois muitos erros encontrados nas redações de adolescentes foram causados por uma aplicação simples de regras de correspondência entre som e letra, sem considerar que certas grafias dependiam de regras ortográficas mais complexas.

É importante ressaltar aqui que a ortografia é uma convenção criada dentro da língua escrita para que seus usuários possam comunicar-se de maneira eficiente, evitando variações na escrita e confusões de significados, já que os mesmos usuários podem adotar diferentes maneiras de falar a mesma palavra. O sistema gráfico que é utilizado permite que a escrita seja compreendida por todos aqueles que sabem ler e que a leitura possa ser realizada de forma fluente, mas não significa que utilizar o sistema ortográfico seja algo simples, ao contrário, se apresenta como uma tarefa complexa para o sujeito que está no início da alfabetização. Há uma distinção entre a língua que se fala e a que se escreve e só com a

percepção dessas características a aprendizagem poderá ocorrer (Cagliari & Cagliari, 1999; Lemle, 2004; Morais, 1995; Nunes, 1995).

O processo de alfabetização requer a incorporação de, pelo menos, três grandes objetivos ou unidades de ensino da escrita. A primeira refere-se às competências básicas, inclusive mecânicas de escrever, legibilidade, fluência, pontuação, disposição do texto no papel e das frases no texto, entre outras, de acordo com o objetivo da escrita. A segunda refere-se à capacidade de produzir mentalmente um texto – ou componentes de um texto – e colocá-lo no papel. Essas atividades devem ajudar o aluno a compreender a especificidade e as exigências da escrita, decorrentes da ausência do interlocutor e devem ajudar o professor a compreender a diferença entre ensinar a compor um texto e ensinar ortografia. Ambas são importantes, mas devem ser ensinadas em momentos separados.

A terceira implicação refere-se à exposição, ainda não de forma sistemática, às pistas sintáticas da língua, para promover a consciência sintática, mediante atividades apropriadas e desafios de complexidade crescente. O uso de textos e frases simples comprova-se como mais eficaz do que o uso de textos complexos para promover essa consciência sintática, e o desenvolvimento da metalinguagem, que possibilitará o domínio posterior das estruturas da língua, que será abordado como conteúdo do ensino de Língua Portuguesa durante o ensino fundamental (Oliveira, 2005).

Barrera e Maluf (2003) também alertam os educadores para a importância do desenvolvimento das habilidades metalingüísticas, através de atividades pedagógicas voltadas para a conscientização dos aspectos formais e estruturais da linguagem oral, tanto na pré-escola quanto nas séries iniciais do ensino fundamental. Ao investigarem a influência da consciência fonológica, lexical e sintática sobre a aquisição da linguagem escrita, constataram que as crianças da 1ª série que apresentaram melhor desempenho em leitura e escrita, no final do ano, foram aquelas que iniciaram o processo de alfabetização com níveis superiores no

desenvolvimento da consciência metalingüística, sobretudo em seus aspectos fonológico e sintático. Resultados semelhantes também foram encontrados em estudos entre a consciência morfossintática e desempenho ortográfico (Meireles & Correa, 2005; Queiroga, Lins & Pereira, 2006).

Após investigar a produção escrita de crianças das quatro primeiras séries do ensino fundamental, procurando verificar a trajetória da apropriação da escrita, Zorzi (1998) concluiu que há distintos graus de conhecimento ortográfico que vão sendo obtidos conforme a oportunidade que a criança tem de interagir com a escrita. A presença de muitos tipos de erros associada à alta frequência deles pode indicar dificuldades de aprendizagem, assunto que será abordado a seguir.

### **Dificuldades de Aprendizagem**

Para Sánchez (1998), as dificuldades de aprendizagem (DA) começaram a ser estudadas em 1800, quando houve descobertas sobre os transtornos de linguagem, afasia e lesão cerebral na base neuropsicológica como responsáveis pela perda da função da fala, afasia motriz, afasia receptiva, alexia, agrafia e transtorno adquirido da leitura ou alexia originada por lesão cerebral, mantendo conservada a função da fala. A partir de 1930 começaram a ser debatidas propostas de instrumentos de avaliação adequados para os problemas descobertos.

Em 1963, esse tema se tornou o campo das dificuldades de aprendizagem e em 1965 se constituiu como uma divisão da Organização Internacional de Educação Especial. Samuel A. Kirk, considerado o pai da “teoria das dificuldades de aprendizagem”, propôs que as dificuldades na leitura eram restritas à aprendizagem acadêmica, portanto não médica, mas sim educativa e que os problemas de linguagem estavam relacionados aos problemas perceptivos. Mas esse modelo mostrou-se ineficaz para a instrução específica em leitura e

escrita. Houve, então, a necessidade de se estudar as habilidades fonológicas, ou seja, a consciência fonológica, as conexões fonema-grafema, regras de segmentação fonológica e soletração.

Atualmente há evidências de que maus leitores têm desempenhos inferiores em memória de trabalho, consciência fonológica, discriminação de fonemas, velocidade e precisão de acesso léxico e apresentam freqüentemente baixa velocidade de processamento cognitivo geral. Diversos modelos teóricos têm buscado determinar os fatores que poderiam estar subjacentes a tais dificuldades. Têm sido apontados problemas com a percepção da fala ou discriminação fonológica insuficiente; no processamento seqüencial de estímulos apresentados rapidamente ou com curtos intervalos; no processamento de informação sob alta demanda sobre a memória de trabalho e na memória de longo-prazo (Capovilla & Capovilla, 2001).

Fonseca (1995) e Sánchez (1998) entendem que o campo das dificuldades de aprendizagem agrupa efetivamente uma variedade desorganizada de conceitos, critérios, teorias, modelos e hipóteses, por ser um fenômeno complexo. Ao longo dos anos tem sido concebido que as dificuldades de aprendizagem englobam dificuldades acadêmicas e não acadêmicas. As acadêmicas incluiriam as dificuldades de leitura, matemática, soletração e escrita e as não acadêmicas são referentes a problemas visomotores, de processamento fonológico, de linguagem, de memória e também de problemas perceptivos.

Uma das manifestações de conduta mais evidentes da existência de dificuldade de aprendizagem é o baixo rendimento. Os alunos que podem sofrer fracasso na aprendizagem apresentam uma das seguintes características: possuem atraso de um ou mais anos quando a idade é relacionada às áreas de leitura, escrita e matemática; pertencem a grupos com desvantagem econômica e cultural e têm a possibilidade de abandonarem a escola, seja por

razões sociais, de saúde ou educacionais e percebem suas dificuldades em aprender (Sánchez, 1998).

Smith e Strick (2001) destacam as deficiências que mais tendem a causar problemas acadêmicos, que são a percepção visual, o processamento da linguagem, as habilidades motoras finas e a capacidade de fixar a atenção. Porém, definir uma criança com dificuldades de aprendizagem é muito complexo, pois envolve uma multiplicidade de conceitos, dados, construtos, modelos e hipóteses, além de questões ligadas à maneira de fazer o seu diagnóstico.

Especificamente quanto à capacidade de fixar a atenção, Oliveira (2001) argumenta que a palavra distúrbio tende à conotação de um problema de natureza neurológica. Assim, o professor não pode dar esse diagnóstico uma vez que, normalmente não tem o conhecimento necessário e nem pode realizar exames mais aprofundados. Segundo relatos mais comuns dos professores, algumas crianças perdem seus pertences, não gravam fatos importantes como datas, situações, títulos e deveres de casa. Na escrita, por exemplo, esquecem o que vai mais alto e mais baixo, nas diferentes letras. Outras crianças, às vezes, esquecem os sons das letras em um ditado ou leitura. Elas podem ter também outras dificuldades que interferem diretamente na memória tanto auditiva como visual, sem que haja uma causa orgânica.

Essas crianças podem apresentar uma dificuldade de atenção e concentração e possuir uma atenção tão fugaz que nem chegam a armazenar dados na memória. Algumas causas dessa falha na memória podem ser geradas por déficit de atenção, decorrentes da hiperatividade e instabilidade associados. O termo hiperatividade tem sido usado por muitos profissionais da educação quando percebem que o aluno não permanece quieto sentado, é muito excitável e disruptivo em todo ambiente em que se encontra. Porém, esse não é um diagnóstico fácil de se realizar, pois o que o senso comum costuma chamar de hiperatividade pode significar, por exemplo, instabilidade psicomotora provocada por frustração, por

ansiedade, por protesto, por fuga, entre outros elementos desencadeadores. O superdotado, por exemplo, possui uma instabilidade muito grande justamente por apresentar um entendimento muito mais rápido quando comparado com os outros alunos, podendo se sentir frustrado ao escutar a professora repetir, para os outros, o que para ele já é óbvio. Diferentemente, a instabilidade psicomotora se refere a um fraco controle que a criança possui de seu corpo e que não lhe permite canalizar sua energia. Há crianças que constantemente encontram-se gripadas, com febre, com nariz e ouvidos congestionados, tornando-as desatentas e distraídas (Oliveira, 2001).

Sisto (2002) pondera que para compreender as razões que levam uma criança a executar uma tarefa cognitiva pior que a normal, é necessário ter uma idéia clara do que implica a resolução com êxito da tarefa e utilizar esse conhecimento para analisar onde residem os problemas para a criança com dificuldades de aprendizagem. Os tipos de dificuldades que interessam são aqueles que impedem o êxito educativo, pois essa identificação possibilita enfocar de uma maneira mais precisa a intervenção a ser proposta.

O aspecto evolutivo da aprendizagem da escrita foi relatado, primeiramente por Ferreiro e Teberosky (1979). Posteriormente, no Brasil, Maluf e Barrera (1997) estudaram a relação entre a aquisição da linguagem escrita e a consciência fonológica, a partir de uma perspectiva psicogenética. Os resultados obtidos em sua pesquisa, com pré-escolares, demonstraram a existência de uma influência mútua entre o desenvolvimento da consciência fonológica e a aquisição da linguagem escrita. Também exploraram essas relações os estudos de Capovilla e Capovilla (1997), Capovilla e Capovilla (2001), Guimarães (2003), entre outros autores.

Na mesma direção, França, Wolff, Moojen e Rotta (2004) estudaram os fatores não lingüísticos que poderiam influenciar no desenvolvimento da linguagem. Verificaram que o uso do bico/chupeta pode estar ligado a atrasos na aquisição fonológica e uma hipótese para que isso aconteça é a interferência do objeto na boca, atrapalhando a articulação dos fonemas.

Chegaram à conclusão que a aquisição fonológica é um fator preditivo para o desenvolvimento da escrita, pois todos os resultados indicaram que a desorganização fonológica pode persistir ainda como uma desorganização da linguagem escrita. Assim, as crianças que apresentaram aquisição fonológica incompleta aos 6 anos de idade demonstraram, de modo geral, tendência a certa continuidade de dificuldades no desenvolvimento da escrita, que foi avaliada por meio de ditado e produção textual.

Escoriza Nieto (1998) apresenta modelos distintos de explicação da escrita, que se fundamentam na diferença entre o desenvolvimento cognitivo como um processo natural (interno) ou como um processo influenciado pelo ambiente e intervenções educativas (externo). O primeiro modelo foi denominado ‘decir el conocimiento’ e considera a escrita como uma tarefa completamente natural que depende do desenvolvimento da competência lingüística e das habilidades aprendidas por meio das experiências sociais rotineiras. O segundo modelo foi denominado ‘transformar el conocimiento’ e explica a escrita como uma tarefa de complexidade crescente, cuja execução requer processos cognitivos de ordem superior, sendo considerada como um processo contínuo de formulação e resolução de problemas.

Embora a habilidade de escrita seja considerada um processo contínuo que evolui com a idade, é preciso ter cautela ao avaliar suas dificuldades. Erros como inventar palavras e omitir, confundir, inverter algum som ou letra são relativamente comuns no início da fase de aprendizagem. Eles adquirem um sentido de dificuldade somente após uma experiência escolar prolongada (Sisto, 2001).

O erro é então considerado, dentro dessa perspectiva, algo inerente ao processo de construção, sendo uma etapa do processo de apropriação do sistema ortográfico. Ele pode constituir-se como um indício do quanto a criança dominou o sistema ou como um sinal de algum tipo de dificuldade. Embora os erros façam parte do processo de aprendizagem, a

aceitação indiscriminada deles, como um fator a ser superado pode levar ao encobrimento de um sinal de alerta para uma assistência diferenciada (Zorzi, 1998).

A dificuldade de leitura pode resultar de um déficit no desenvolvimento do reconhecimento e/ou compreensão dos textos escritos. Esse transtorno não deve ser necessariamente associado à deficiência mental, à inadequada ou escassa escolarização, a um déficit visual ou auditivo, ou mesmo a um problema neurológico. Somente se classifica como tal se é produzida uma alteração relevante do rendimento acadêmico ou da vida cotidiana. Esse transtorno é denominado como dislexia ou como transtorno do desenvolvimento da leitura e se manifesta por meio de uma leitura oral lenta, com omissões, distorções e substituições de palavras, com interrupções, correções, bloqueios (García, 1998; Stanovich, 1980).

Mas, segundo García (1998), um problema que surge quando são caracterizadas as dificuldades de aprendizagem em geral e as de aprendizagem da leitura em particular é sua diferenciação do simples atraso, cujos diagnósticos e tratamentos são distintos. Em geral, podem-se caracterizar os atrasos na leitura quando se dão dificuldades ou problemas, ou transtornos nas habilidades leitoras, causadas por déficits intelectuais ou dotação intelectual superior, por déficits motivacionais e, sobretudo, na motivação de aproveitamento, deficiente ou inadequada escolarização, baixo nível social, econômico ou cultural, entre outros. Habitualmente, não se trata de um atraso específico da leitura, mas de um atraso que afeta todas as áreas escolares. Ainda que coincida com as dificuldades de aprendizagem da leitura, em que o núcleo do problema também está no reconhecimento das palavras por ambos os caminhos, pode-se dizer que as pessoas com atraso de leitura apresentam um desempenho muito similar ao das pessoas com leitura normal, mas lentificado.

As dificuldades de aprendizagem podem ser não só de leitura, como de escrita e matemática, porém, entre 60% e 80% dos casos, há problemas de leitura (Lyon, 1995; Wong,

1996). A alternativa é propor uma avaliação e intervenção precoce em consciência fonológica e em reconhecimento de palavras (Stanovich & Siegel, 1994).

A revisão bibliográfica de Roazzi e Dowker (1989) teve como objetivo discutir sobre o nível e extensão da consciência fonológica possuída por crianças, como também a extensão e direção da relação causal entre consciência fonológica e habilidade de leitura. Com base na literatura consultada, os autores concluíram que, para melhor compreender a relação leitura e consciência fonológica, é necessário que ela não seja tratada como um construto unitário e organizado, mas como uma habilidade cognitiva geral, composta de uma combinação complexa de diferentes habilidades, cada uma com suas peculiaridades. Os autores concluíram também que a combinação de resultados de estudos longitudinais com os de várias intervenções, incluindo as propostas de treinamento, pode fornecer uma compreensão mais ampla do problema.

Capovilla (2002) abordou em uma pesquisa a hipótese de déficit fonológico, segundo a qual o distúrbio no processamento fonológico é o principal aspecto no casos de dislexia e descreveu as evidências genéticas, neurológicas e cognitivas que dão suporte à hipótese. Analisou, ainda, as evidências mais recentes sobre os tipos de dislexia do desenvolvimento, que apontam a dislexia morfológica como um padrão de atraso na aquisição da linguagem escrita, enquanto a dislexia fonológica de fato possui características de um distúrbio.

As diferenças entre os bons leitores e os portadores de dislexia têm sido explicadas por problemas de decodificação, soletração, reconhecimento de palavras e por déficits em fonética (Aaron, 1989; Kless Delange & Limbosch, 1971). Nesse campo, a psicologia pode proporcionar esclarecimentos a respeito, desvelando os processos cognitivos como previsores do reconhecimento da palavra e da compreensão da leitura, que é o outro grande componente da leitura, com o uso de instrumentos de *screening* cognitivo (Sánchez, 2004).

Barrera e Maluf (2004) sugeriram que a utilização de linguagem não padrão pelos alunos pode dificultar o processo de alfabetização, sobretudo quando não trabalhada adequadamente pelas professoras. É importante que haja uma efetiva difusão dos conhecimentos lingüísticos e sociolingüísticos, por intermédio de formação de professores alfabetizadores.

Quando se confunde escrever, no sentido estrito, com escrever no sentido de compor um texto, os resultados pedagógicos costumam ser desastrosos. A confusão entre objetivos da escrita – aprender a escrever e escrever para aprender – compromete o êxito da alfabetização e prejudica o trabalho de professores e alunos. Essa confusão é danosa para os alunos, mas particularmente punitiva para alunos portadores de necessidades especiais e alunos com dificuldades específicas da escrita – que não têm nada a ver com sua capacidade de compor textos. Ignorar a especificidade do processo de aprender a soletrar – como é assumido em documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – condena a enfrentar obstáculos as crianças portadoras de dificuldades, os quais a maioria delas não consegue superar pelo resto de sua escolaridade (Oliveira, 2005).

A pesquisa de Rossini e Santos (2001) verificou dentre os casos atendidos num serviço especializado em distúrbios de aprendizagem, quais deles foram encaminhados indevidamente, ou seja, em quais casos não foram detectados problemas de ordem orgânica, como determinantes da dificuldade escolar. Foi utilizado como fonte de pesquisa documental o arquivo, com cópias dos prontuários de todas as crianças que foram atendidas no Ambulatório de Distúrbio de Aprendizagem do Hospital das Clínicas da Unicamp. O diagnóstico realizado pelos profissionais mostrou que, das 135 crianças atendidas, 45,9% tinham em maior ou menor grau, limitação intelectual e/ou presença de algum distúrbio neurológico que justificava as dificuldades escolares; 51,9% tiveram essa hipótese descartada e 2,2% tiveram diagnóstico indefinido. Diante dos resultados, as autoras argumentam que,

para muitos professores, tais como esses que encaminharam seus alunos para o ambulatório, continua sendo mais fácil enviar a criança para profissionais que busquem uma causa orgânica que justifique a dificuldade da criança, do que questionar e rever a sua prática pedagógica e assumir o compromisso político de propiciar a educação àqueles que mais necessitam dela.

As autoras ainda acrescentam que no contexto pedagógico brasileiro, a idéia de fracasso escolar no ensino básico encontra-se associada à escola pública. Dessa forma o fracasso é amplamente discutido como resultante de condições sociais e institucionais e mesmo havendo discussões prolongadas a respeito, poucas são as ações efetivas para a resolução do problema. Essa é uma questão não resolvida, pois vários são os aspectos relacionados ao fracasso escolar. Entre eles estão também fatores técnico-pedagógicos atinentes a condições da escola, despreparo do professor, entre muitos outros.

Também nessa direção, o trabalho de Cabral e Sawaya (2001) teve o objetivo de conhecer a atuação dos psicólogos diante das queixas escolares de crianças encaminhadas ao serviço público de saúde. Os resultados mostraram que esses profissionais compreendem a queixa escolar como um problema da criança pobre e de sua família, passível de ser analisado e tratado fora do contexto da instituição escolar, na qual o fracasso escolar é produzido. Embora os profissionais apontem a participação da escola na produção das dificuldades escolares das crianças, o foco da intervenção dos problemas apresentados ainda é o atendimento individualizado das crianças e dos seus familiares.

As autoras ponderam que, apesar dos avanços teórico-metodológicos presentes nas novas compreensões das queixas escolares, eles ainda não se fazem suficientemente presentes na atuação desses profissionais. Acrescentam que os cursos de formação em psicologia continuam formando profissionais para atuar na solução dos problemas individuais e acreditar que o trabalho a ser feito não é transformar uma sociedade autoritária e excludente, mas integrar à sociedade que aí está os seus membros desgarrados, delinquentes e doentes,

conforme a visão ideológica da classe dominante que pretende manter o poder, negando o saber às classes menos favorecidas.

Essas reflexões ratificam a necessidade de se detectar com maior precisão os problemas específicos da criança brasileira, para se planejar intervenções educacionais ou clínicas. Para tanto, geralmente recorre-se a uma bateria de provas que avaliem as dificuldades, com a utilização de testes padronizados ou não, para se obter dados a respeito dos aspectos ou das habilidades associadas à aprendizagem da leitura e escrita. Embora os testes contribuam de forma valiosa, oferecendo informações detalhadas a respeito do desempenho da criança, o seu uso merece certa cautela, pois eles não podem ser usados como única medida e, muitas vezes, sofrem críticas com relação à existência de vieses culturais e falta de adequação à criança atual. Convém, então, que se verifique constantemente a sua fidedignidade e validade, não só do escore total, como também de seus subtestes e itens (Faust, 1970; Lidz, 1977).

Tendo em vista acrescentar informações sobre a questão dos testes e sua validade, serão abordados, no próximo capítulo, aspectos da psicometria, bem como instrumentos de medida que foram desenvolvidos para avaliar características da linguagem. Cabe ressaltar a importância do exame precoce das dificuldades de aprendizagem, principalmente nas habilidades de leitura e escrita, que estão diretamente relacionadas com o êxito acadêmico, como ficou evidenciado pela literatura até aqui apresentada.

## **CAPÍTULO II – AVALIAÇÃO DA LINGUAGEM: PESQUISAS COM INSTRUMENTOS DE MEDIDA**

### **Questões psicométricas**

Cronbach (1960) definiu que um teste é um procedimento sistemático para comparar o comportamento de duas ou mais pessoas. Essa definição ainda é a maior expressão do conceito de avaliação psicológica. A invenção dos testes psicológicos ocorreu no meio do século XIX, quando a ênfase dos psicólogos era dada ao estudo exaustivo dos fenômenos mentais em poucos participantes. Posteriormente, houve um avanço dos conceitos estatísticos, que começaram a sustentar que os erros de mensuração poderiam ser cancelados com o efeito massivo de grandes amostras. Também avançou a tecnologia na aplicação dos testes com o advento da era do computador. A psicometria passou a ser um ramo da ciência estatística e a administração, a contagem e a interpretação dos testes foram objetivamente incrementadas e automatizadas (Goldstein & Hersen, 2000).

A origem da Psicometria está nos trabalhos do estatístico Spearman (1904), que, no que se refere à Psicologia, seguiu os procedimentos fisicalistas de Galton (1883). Ela surgiu no campo das aptidões humanas (mentais, físicas e psicofísicas), pois além de ser a temática da época, harmonizava melhor com um estudo quantitativo, pois assim podia contabilizar o comportamento em termos de acertos e erros.

O desenvolvimento de um teste científico demanda perseverança e rigor, visto que ele tem que emergir da literatura científica da área de interesse e estar apoiado em sólida fundamentação teórica. Além disso, ele tem que ser submetido a um processo exaustivo de desenvolvimento e validação para assegurar que pode alcançar o objetivo a que se destina. Os

usuários dos testes devem compará-los com outras medidas existentes para determinar seu mérito relativo (Ramsay & Reynolds, 2000).

Os psicólogos e outros profissionais recolhem amostras de conduta porque a partir delas podem fazer inferências fundadas sobre a conduta e funcionamento cognitivo das pessoas avaliadas. A primeira condição para que um teste sirva de base para realizar inferências de interesse é que a amostra de conduta recolhida seja precisa, ou seja, que os erros cometidos na medição sejam aceitáveis, já que nenhuma medição está totalmente isenta de erro. A tecnologia psicométrica desenvolvida há um século, para avaliar o grau de precisão das medições realizadas com os testes se denomina confiabilidade e constitui um dos capítulos melhor desenvolvidos pela psicometria. Embora se fale com frequência em validar um teste, na realidade o que se valida não é o teste em si, mas as inferências feitas com base nos escores nele obtidos. A partir de um teste podem ser feitas inferências de vários tipos, umas serão válidas e outras não, o processo de validação consistirá precisamente em fornecer dados e argumentos que permitam saber quais inferências estão fundamentadas e quais são válidas (Muñiz, 2004).

A validade constitui um parâmetro da medida tipicamente discutido no contexto das ciências psicossociais. Particularmente na história da psicologia a questão da validade teve uma posição central na teoria da medida, constituindo-se no seu parâmetro fundamental e indispensável (Pasquali, 2003).

Anastasi e Urbina (2000) declaram que a testagem psicológica está em um estado de mudança rápida. Existem orientações novas, um constante fluxo de testes novos, formas revisadas de testes antigos e dados adicionais que podem aperfeiçoar ou alterar interpretação dos escores de testes existentes. Uma cobertura mais intensiva de instrumentos de testagem e problemas em áreas especiais pode ser encontrada em livros que tratam do uso dos testes em campos como aconselhamento, prática clínica, seleção de pessoal e educação. Para

acompanhar os desenvolvimentos atuais, as pessoas que trabalham com testes precisam estar familiarizadas com fontes mais diretas de informações sobre eles. Uma das fontes mais importantes é o *Mental Measurements Yearbook* (Spies, 2005).

Desde que foram publicados os estândares da American Educational Research Association – AERA, American Psychological Association - APA e National Council on Measurement in Education – NCME (1985, 1999) a psicometria teve grandes avanços em todos os ramos, inclusive na validade. Porém, as três vias clássicas para a coleta de dados, a validade de conteúdo, de critério e de construto ainda são férteis (Muñiz, 2004).

Sisto, Codenotti, Costa e Nascimento (1979) verificaram nos catálogos de testes disponíveis a quase inexistência de testes nacionais. Embora seja recente a preocupação de se utilizar instrumentos de avaliação cujas propriedades psicométricas tenham sido estabelecidas para a população brasileira, esses autores já constataram que essa carência era suprida com a utilização de instrumentos estrangeiros. O problema levantado pelos autores foi se esses testes tinham sido apenas adaptados, sem que houvesse uma análise da conservação ou não das propriedades psicométricas obtidas na construção do instrumento em seu país de origem.

Estudos realizados posteriormente continuam a apontar a precariedade dos instrumentos psicológicos utilizados no Brasil (Vendramini & Noronha, 2002; Noronha, 2002; Noronha, Freitas & Ottati, 2001; Noronha, Freitas, Baldo, Barbini & Almeida, 2004; Noronha, Oliveira & Beraldo, 2003). Essas constatações associadas à maior consciência social dos profissionais da psicologia mobilizaram alguns segmentos da comunidade científica e profissional, levando à criação do Instituto Brasileiro de Avaliação Psicológica (IBAP) bem como a de um programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* com área de concentração em Avaliação Psicológica, recomendado pela CAPES em 2001.

Também o Conselho Federal de Psicologia (CFP), refletindo toda a mobilização em torno da questão, estabeleceu através da Resolução n.º 002/2003, a regulamentação do uso,

elaboração e comercialização de testes psicológicos no Brasil. Para o caso específico de instrumentos de avaliação psicológica que utilizam questões de múltipla escolha ou similares, como inventários e escalas, a resolução indica como requisitos mínimos e obrigatórios, 1) fundamentação teórica com ênfase na definição do construto; 2) apresentação de evidências empíricas de validade e precisão das interpretações propostas para os escores do teste; 3) apresentação de dados empíricos sobre as propriedades psicométricas dos itens do instrumento; 4) apresentação do sistema de correção e interpretação dos escores; 5) apresentação clara dos procedimentos de aplicação e correção, bem como as condições nas quais o teste deve ser aplicado; e 6) compilação das informações acima e de outras que forem importantes num manual (CFP, 2001, 2003).

Todo processo de validação deve começar pela comprovação da pertinência dos conteúdos, pois devem ser comprovados dois aspectos vitais: a definição do construto a avaliar e sua correta representação no teste. Não há regras universais para garantir uma definição adequada, depende em grande parte do construto a medir como, por exemplo, definir as variáveis de tipo educativo ou profissional, nos quais os domínios costumam estar bem determinados, como a extroversão ou a inteligência (Muñiz, 2004).

Para Pasquali (2003), a validade de construto é considerada a forma mais fundamental de validade dos instrumentos psicológicos, dado que ela constitui a maneira direta de verificar a hipótese da legitimidade da representação comportamental dos traços latentes, que devem demonstrar correspondência com sua representação física, ou seja, o comportamento. Historicamente, o conceito de construto entrou na psicometria através da American Psychological Association Committee on Psychological Tests que trabalhou entre 1950 e 1954 e cujos resultados se tornaram as recomendações técnicas para os testes psicológicos (APA, 1954).

A primeira exposição detalhada da validade de construto apareceu no ano seguinte em um artigo de Cronbach e Meehl (1955). Ela é a extensão em que podemos dizer que o teste mede um construto teórico ou um traço. Exemplos desses construtos são a aptidão escolar, a compreensão mecânica, a fluência verbal, o neuroticismo, a ansiedade, entre outros. Cada construto é desenvolvido para explicar e organizar consistências de resposta observadas e se deriva de inter-relações estabelecidas entre medidas comportamentais. A validação do construto requer a acumulação gradual de informações de várias fontes. Qualquer dado que lance luz sobre a natureza do traço sob consideração e as condições que afetam seu desenvolvimento e suas manifestações representa uma evidência apropriada para a sua validação (Anastasi & Urbina, 2000).

Correlações entre um novo teste e testes semelhantes mais antigos são citadas às vezes como evidência de que o novo teste mede aproximadamente a mesma área geral de comportamento que outros testes designados pelo mesmo nome, tais como ‘testes de inteligência’ ou os ‘testes de aptidão mecânica’. Essas correlações devem ser moderadamente altas, mas não demasiadamente altas, pois se o novo teste apresenta uma correlação muito alta com um teste já existente, sem vantagens extras como brevidade ou facilidade de aplicação, o novo teste representa uma duplicação desnecessária (Anastasi & Urbina, 2000).

A validade pode ser verificada sob diferentes perspectivas, enfocando-se o construto, o conteúdo e/ou o critério. Recorre-se às evidências de validade de critério quando se procura avaliar o grau com que o instrumento discrimina entre pessoas que diferem em determinada(s) característica(s) de acordo com um critério padrão. Quando o instrumento e o critério são aplicados simultaneamente, fala-se de validade concorrente; quando o critério é avaliado no futuro, fala-se de validade preditiva. Os resultados obtidos serão expressos em graus de concordância – identidade entre o teste e a outra forma – denominada de relação entre eles. Ela é concebida como o grau de eficácia para predizer um determinado desempenho do

sujeito, que deve ser medido por meio de técnicas independentes do próprio teste (Anastasi & Urbina, 2000; Pasquali, 1998).

Uma das formas de avaliação da precisão do instrumento, isto é, a análise de como os itens do teste se correlacionam entre si, é baseada na consistência interna, por meio do coeficiente alfa de Cronbach. Para que seja considerado fidedigno, o coeficiente deve assumir valores altos e positivos, indicando que os itens estão todos medindo uma mesma coisa e pouco suscetíveis a interferências de variáveis aleatórias (erros). O Conselho Federal de Psicologia recomenda que, qualquer que seja o tipo de fidedignidade investigada, o coeficiente encontrado seja maior que 0,60.

A maioria dos pesquisadores, assim como as organizações profissionais afirmam que uma das medidas mais eficazes para melhorar a utilização que se faz dos testes é a de proporcionar uma boa informação e formação aos usuários. Baseado nessa filosofia, em 1995, o Colégio Oficial de Psicólogos da Espanha criou uma comissão de testes com o intuito de analisar os problemas envolvidos no uso deles (Prieto & Muñiz, 2000). Em linhas gerais, o procedimento de avaliação proposto consiste em revisar os testes de forma sistemática por parte dos pesquisadores, utilizando um questionário inspirado nos modelos holandês e inglês atualmente em funcionamento. Um dos itens desse questionário diz respeito ao tamanho das amostras na validação do construto, que são consideradas: pequena ( $N < 200$ ); moderada ( $200 \leq N < 500$ ); grande ( $N \geq 500$ ). Especificado o tamanho da amostra, o item subsequente define a mediana das correlações do teste com outros testes similares, de acordo com os seguintes critérios: inadequada ( $r < 0,25$ ); inadequada mas com algumas carências ( $0,25 \leq r < 0,40$ ); adequada ( $0,40 \leq r < 0,50$ ); boa ( $0,50 \leq r < 0,60$ ) e excelente ( $r \geq 0,60$ ).

O foco principal deste trabalho será explorar evidências de validade convergente, visto que o ADAPE, o Reconhecimento de Palavras e o teste de Cloze, hipoteticamente, avaliam o mesmo construto. Para tanto, será considerada a análise da validação de construto de

Campbell (1960) que salientou que a fim de demonstrar a validade do construto é necessário mostrar que um teste apresenta correlação alta com outras variáveis com as quais ele deve teoricamente correlacionar-se, este processo foi descrito como validação convergente.

A seguir serão apresentadas pesquisas que utilizaram os instrumentos ou estudaram os mesmos fenômenos que são analisados neste trabalho. Primeiramente, serão destacadas as pesquisas com o ADAPE e o Reconhecimento de Palavras, que diagnosticam aspectos da escrita e em seguida as pesquisas com o Cloze, como instrumento para o diagnóstico da compreensão em leitura. O levantamento das pesquisas foi realizado, em sua maioria, na base de dados *www.bvs-psi.org.br*. Optou-se por trabalhar prioritariamente com pesquisas brasileiras, porque levam em conta as diferenças lingüísticas regionais e também os níveis sociais divergentes das crianças, ampliando as discussões teóricas até aqui apresentadas. Decidiu-se por apresentá-las em ordem cronológica, correspondente ao período de 1981 a 2006, levando em consideração, primeiramente, o aparecimento das pesquisas com o teste de Cloze, no Brasil, e a criação do ADAPE em 2001 e do Reconhecimento de Palavras em 2002.

### **Pesquisas com ADAPE**

Sisto (2001), reconhecendo que a alfabetização é um processo bastante complexo que abrange além da representação dos fonemas também um processo relacionado à compreensão e expressão de significados, restringiu seu estudo às dificuldades de representação de fonemas, ou seja, da grafia de letras e palavras com base em um sistema lingüístico estruturado e que apresenta arbitrariedades, visando à construção de um instrumento para sua avaliação. O autor constatou as dificuldades mais comuns na escrita entre crianças de primeiras e segundas séries do ensino fundamental e elaborou o ADAPE, que já foi utilizado em várias pesquisas, apresentadas a seguir.

Bispo (2000) investigou, de acordo com a teoria piagetiana, as relações existentes entre a imagem mental, a memória e o desempenho escolar na escrita, em 100 alunos da 2ª série do ensino fundamental. Foram utilizadas as provas piagetianas: antecipação dos níveis, conservação e quantidade dos líquidos (prova clássica controle), recordação de correspondências espaciais numéricas e antagônicas, em dois aspectos, memória de evocação pelo desenho e memória de reconstituição material e o desempenho escolar na escrita foi avaliado por meio do ADAPE. Todas essas provas foram relacionadas entre si e com o ADAPE. Os resultados sugeriram que as provas piagetianas que melhor explicaram o desempenho na escrita foram a imagem mental, a conservação da quantidade dos líquidos e a memória de reconstituição. Concluiu-se que o baixo desempenho na escrita pode estar relacionado aos níveis imagéticos e de recordação elementares e que os aspectos operativos, embora sejam um importante campo de investigação, sozinhos se tornam insuficientes para fornecer informações mais acertadas sobre o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem.

Com o intuito de verificar a relação entre níveis de memória, contradições e dificuldade de aprendizagem em escrita, a pesquisa de Souza e Sisto (2001) utilizou o ADAPE, a técnica II da prova de memória de configuração serial simples, proposta por Piaget (1973) e para o estudo das contradições utilizou-se a prova do cheio e do vazio de Piaget (1974). Foram sujeitos 80 crianças (40 com dificuldade de aprendizagem em escrita e 40 sem dificuldade), de ambos os sexos, da 2ª e 3ª séries do ensino fundamental de uma escola pública de Campinas. Os resultados apresentaram significância entre nível de memória e desempenho na escrita, indicando que a instabilidade do nível intermediário produziu uma maior quantidade de erros. Quanto à contradição, a possibilidade de sua resolução, na terceira série, sugeriu uma diminuição significativa de erros. Pôde-se afirmar que houve diferença significativa estatisticamente entre contradição e desempenho na escrita apenas nas crianças da terceira série do ensino fundamental. Ainda que as tendências dos dados fossem similares também

com crianças de segundas séries e independentemente de séries, estatisticamente puderam ser atribuídas ao acaso. A tendência dos dados indicou que conforme as crianças vão superando as contradições, seu desempenho na escrita também vai melhorando.

Zucoloto e Sisto (2002) realizaram um estudo para investigar a compreensão da leitura de crianças com dificuldade de aprendizagem escrita, em relação ao sexo e idade. Participaram 194 alunos de 2ª e 3ª séries do ensino fundamental, que foram categorizados por níveis de dificuldade de aprendizagem de escrita segundo o ADAPE. A compreensão da leitura foi avaliada por dois textos em Cloze, com diferentes quantidades de omissões. Os resultados mostraram que na segunda e terceira séries os erros na compreensão da leitura aumentavam em razão da dificuldade de aprendizagem da escrita e que os mais velhos apresentavam mais erros dos que os mais novos, sendo que o sexo dos participantes não produziu diferenças estatísticas significativas. As tendências dos alunos de 2ª e 3ª séries foram similares, com a diferença de que na 3ª série eles estavam apresentando automatismo dos erros. Os autores ressaltaram que quanto mais automatizado estiver o erro, mais difícil se torna a sua correção, uma vez que a forma assimilada é a forma errada. Por isso destacaram a importância da avaliação das crianças, pois a investigação dos casos de dificuldade de aprendizagem no início do processo de escolarização minimiza suas conseqüências e possibilita sua superação antes de o erro se tornar automatizado.

Com o objetivo de verificar as relações entre dificuldades de aprendizagem na escrita, desenvolvimento cognitivo e aceitação social entre pares, Guerrero (2002) fez um estudo com 260 crianças de 2ª e 3ª séries, com idades entre 8 e 11 anos. Elas foram submetidas a provas piagetianas de desenvolvimento cognitivo de criatividade, operatoriedade e equilíbrio da balança, um teste sociométrico, no qual foram solicitadas informações de preferência (positiva e negativa) para as situações de brincar e estudar e o ADAPE. Os resultados indicaram que quanto mais avançado o desenvolvimento cognitivo do sujeito, menos provável se torna a

manifestação de dificuldades de aprendizagem na escrita. Ao lado disso, verificou-se a existência de uma correlação positiva e significativa entre o desenvolvimento cognitivo e a aceitação por pares.

A pesquisa de Curi (2002) teve como propósito analisar os desempenhos em atenção e em memória de um grupo de 267 crianças, de 2ª e 3ª séries do ensino fundamental de escolas públicas de Campinas, com e sem dificuldades de aprendizagem na escrita e na leitura, tendo em vista que todas elas eram possuidoras de inteligência normal ou superior, diagnosticadas por meio do teste do Desenho da Figura Humana de Goodnough. Foram utilizados mais quatro instrumentos: o ADAPE, a prova de desempenho na leitura silenciosa de Inizan (1976), a prova de desempenho da atenção seletiva de Tonelotto (1998) e a prova de desempenho da memória imediata, adaptada pelo autor. Os resultados mostraram que as crianças de ambas as séries, com dificuldades de aprendizagem na escrita, apresentaram baixos índices de atenção e memória. As crianças sem dificuldades na escrita expressaram altos índices de atenção e memória, enquanto que as com deficiências no desempenho em leitura manifestaram baixos índices de atenção e memória e aquelas sem deficiência na leitura expressaram altos índices de atenção e memória.

O estudo de Pacheco e Sisto (2003) investigou se as diferenças em termos de ajustamento social se relacionavam com dificuldade de aprendizagem na escrita. Por meio do ADAPE foram selecionadas 62 crianças sem DA e 61 com DA acentuada na escrita, com idades entre 8 a 14 anos, freqüentando a 3ª série do ensino fundamental da rede pública. A Escala de Ajustamento Social, de Sisto e Pacheco (2002), forneceu informação em três ambientes sociais diferentes: familiar, escolar e pessoal. Com base nos resultados encontrados apenas a medida de ajustamento escolar diferenciou os grupos. A análise indicou que os alunos com dificuldades de aprendizagem também se perceberam como menos adaptados à escola.

O autoconceito e as dificuldades de aprendizagem na escrita foram objetos de estudo de Carneiro, Martinelli e Sisto (2003). A amostra foi composta por 277 estudantes com idades entre 9 e 10 anos, da 3ª série do ensino fundamental de quatro escolas da rede pública de Campinas. Foram utilizados dois instrumentos para a coleta de dados, o ADAPE e a Escala para Avaliação do Autoconceito de Sisto (2000), composta por quatro sub-escalas: o autoconceito pessoal, familiar, social e escolar. Os resultados evidenciaram que a dificuldade de aprendizagem na escrita está significativamente relacionada com o autoconceito geral, que é a soma de todos, e com o escolar, verificando-se que conforme aumenta o nível de dificuldade de aprendizagem na escrita diminui o autoconceito.

Para discutir as possíveis relações estabelecidas entre as dificuldades de aprendizagem na escrita, o nível intelectual e maturacional de crianças de segunda série do ensino fundamental, Cunha, Brito e Silva (2003) utilizaram o ADAPE, a prova de conservação de comprimento e o teste CAT-H. Os três testes foram aplicados em 60 crianças, de ambos os sexos, de duas escolas da rede pública de ensino. Os resultados não apontaram índices significativos de correlação entre os escores dos instrumentos e as idades dos sujeitos. Porém, verificou-se diferença significativa quando comparados os resultados do ADAPE com relação aos sexos, encontrando-se um melhor desempenho dos participantes do sexo feminino.

Para estudar a relação entre dificuldades lingüísticas da escrita e agressividade, Sisto e Fernandes (2004) realizaram uma pesquisa com 834 alunos de escolas estaduais e particulares que freqüentavam a 2ª, 3ª e 4ª séries, com idades entre 8 e 12 anos. Foi aplicada a Escala de Agressividade para Crianças e Jovens (Sisto & Bazi, 1998), que fornece medidas de agressividade geral e nas situações familiar e escolar e o ADAPE. As dificuldades lingüísticas e as medidas de agressividade escolar indicaram grandes semelhanças nos resultados das segundas e terceiras séries, fornecendo correlações significativas e positivas, ou seja, conforme aumentaram os erros na escrita, aumentaram também as pontuações em

agressividade escolar. Entretanto, com os alunos da 4ª série houve uma nítida diferenciação entre os sexos, pois as meninas forneceram coeficientes positivos e alguns muito altos, enquanto os meninos registraram correlações negativas, indicando que conforme aumentaram os erros, diminuiu a agressividade escolar. Esse dado possibilitou certos questionamentos, entre eles estão os motivos da suscetibilidade das meninas na reprodução dessa conduta e da não suscetibilidade dos meninos; qual a prioridade dos meninos nas escolas em contraposição às meninas; ou a existência de conhecimentos mais masculinos e mais femininos, entre outros.

Schiavoni e Martinelli (2005) buscaram investigar em sua pesquisa a existência de relação entre a percepção de alunos sobre as expectativas de seus professores a respeito deles e as dificuldades de aprendizagem na escrita. Participaram do estudo 138 crianças, entre 9 e 10 anos de idade, que freqüentavam a 3ª série do ensino fundamental de duas escolas públicas. Os instrumentos utilizados foram o ADAPE e uma escala sobre a percepção dos alunos sobre as expectativas de seus professores a seu respeito. Os resultados evidenciaram uma correlação negativa altamente significativa entre as variáveis, ou seja, quanto maior o nível de dificuldade de aprendizagem dos sujeitos, menos positiva se mostrou a percepção que têm sobre as expectativas dos seus professores a seu respeito.

O trabalho de Suehiro e Santos (2005) buscou evidências de validade de critério pela comparação de grupos divididos por dificuldades de aprendizagem (acentuada/média/leve/sem indícios), de acordo com a classificação do ADAPE e pelo nível de escolaridade para o teste de *Bender - Sistema de Pontuação Gradual (B-SPG)*. Participaram 287 crianças, de ambos os sexos, entre 7 e 10 anos, das segundas e terceiras séries, do ensino fundamental de quatro escolas do interior de São Paulo, sendo duas públicas e duas particulares. Os resultados permitiram encontrar evidências de validade de critério para o *Bender - Sistema de Pontuação Gradual (B-SPG)* tanto nos grupos separados por dificuldades de aprendizagem, quanto por escolaridade. Ao lado disso, foram constatadas

diferenças significativas entre as pontuações totais dos testes *ADAPE* e *B-SPG*, exceto para o sexo, nas variáveis focalizadas, a saber, idade, sexo e tipo de instituição, pública ou particular.

Bazi e Sisto (2006) relacionaram as dificuldades de aprendizagem na escrita às emoções alegria e tristeza, medo e coragem. A pesquisa foi realizada com alunos pertencentes a quatro escolas da rede pública de Campinas, SP, tendo a participação de 602 sujeitos da 2ª e 3ª séries do ensino fundamental. Os instrumentos utilizados foram o *ADAPE* e a Escala de Autopercepção de Sentimentos (Sisto & Bazi, 1999). Os resultados indicaram que os sujeitos da 2ª série apresentaram uma tendência abaixo da média quanto ao nível de dificuldade de aprendizagem na escrita. Para a 3ª série, houve uma tendência para os níveis leve e médio de dificuldade de aprendizagem. No geral, para ambas as séries, os meninos evidenciaram ter mais dificuldades de aprendizagem que as meninas. Quanto à idade, em relação aos níveis de dificuldades de aprendizagem, não foram evidenciados resultados significativos. Os dados indicaram a semelhança de resultados para as duas séries quanto à alegria e tristeza, já para as variáveis medo e coragem houve diferenças de resultados quando foram comparadas as duas séries. No que se refere às relações entre dificuldades de aprendizagem na escrita e emoções, os dados indicaram a semelhança de resultados para as duas séries quanto às variáveis alegria, medo e coragem. Quanto à variável alegria, as crianças mais alegres tiveram menos dificuldades de aprendizagem na escrita, mas no que diz respeito à variável tristeza, somente na 2ª série foi relacionada à dificuldade de aprendizagem. Quanto às variáveis medo e coragem, não se comprovou que as crianças mais corajosas têm menos dificuldades de aprendizagem, não ocorrendo o inverso com os sujeitos com altos níveis de medo, para as duas séries estudadas.

O estudo de Bartholomeu, Sisto e Rueda (2006) analisou as relações entre os problemas emocionais e os erros na escrita de 88 alunos, de ambos os sexos, de 2ª série do ensino fundamental de uma escola pública, por intermédio do Desenho da Figura Humana por

Koppitz (1976) e do ADAPE. Dentre os resultados, foram constatadas diferenças significativas entre o total de erros por palavras nos três grupos formados em função da intensidade de problemas emocionais, a saber: o Grupo 1 foi formado pelos alunos que apresentaram entre zero e três indicadores emocionais em seus desenhos, indicativo de nenhum ou poucos problemas; no Grupo 2, os alunos foram classificados como portadores de indícios de problemas emocionais e seus desenhos apresentaram de quatro a seis indicadores; o Grupo 3 continha os alunos que apresentaram sete ou mais indicadores, sugerindo sérios problemas emocionais. No entanto, a prova de Tukey indicou que as diferenças foram justificadas pelos Grupos 1 e 3. Os problemas emocionais mostraram-se associados com os erros na escrita, assim as crianças com problemas de aprendizagem apresentaram-se ansiosas e com pobre autoconceito, denotando sentimentos de inadequação e culpa relacionados a impulsos agressivos mal-elaborados, com preocupação pelos impulsos sexuais, dificuldades de comunicação e timidez.

Com o objetivo de identificar quais as características emocionais mais freqüentes em crianças da 2ª série e as possíveis diferenças emocionais em grupos com grandes dificuldades de aprendizagem na escrita e sem dificuldades, Rueda, Bartholomeu & Sisto (2006) utilizaram o ADAPE e o Teste da Figura Humana de Machover (1949). Os resultados indicaram que os erros na escrita apareceram associados aos problemas emocionais dos sujeitos estudados. Ao separar os sexos, os problemas na aprendizagem da escrita demonstraram estar relacionados aos problemas emocionais somente para os meninos e não para as meninas.

Pelissari (2006) verificou as possíveis relações entre dificuldades de aprendizagem em escrita, aceitação e rejeição social e autoconceito social, familiar, escolar e pessoal de crianças de segunda e terceira série do ensino fundamental, de escolas públicas da região de Campinas. Todas as crianças foram avaliadas de acordo com sua dificuldade de aprendizagem em escrita

e classificadas de acordo com o ADAPE. O estudo utilizou uma escala de autoconceito social, familiar, escolar e pessoal, apresentando 52 questões, e um teste sociométrico. O único fator relacionado às dificuldades de aprendizagem em escrita que se apresentou como significativo em ambas as séries foi o autoconceito escolar. Os resultados apontaram para o fato de que as crianças, mesmo com dificuldades de aprendizagem para escrever, são aceitas para brincar e que o autoconceito, em situações específicas, pode influenciar em determinadas áreas.

O estudo de Santos, Sampaio, Lukjanenko, Cunha e Zenorini (2006) teve como objetivo investigar a relação entre as dificuldades em compreensão de leitura e escrita em alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto foi utilizado um texto formatado de acordo com a técnica de Cloze e o ADAPE. Participaram 512 alunos, entre 7 e 14 anos, de segunda a quarta série de seis escolas particulares e onze escolas públicas do Estado de São Paulo. Foram consideradas as variáveis sexo, tipo de escola e série. Os resultados indicaram haver diferença estatisticamente significativa entre os sexos, com superioridade do sexo feminino, e também entre os alunos de escolas públicas e particulares, com superioridade destes últimos, para ambos os instrumentos e somente o ADAPE diferenciou a 2ª e a 4ª séries. Os escores do ADAPE, resultantes do número total de erros no ditado, se correlacionaram negativamente com o número de acertos do Cloze. Esses resultados foram congruentes com a literatura da área, visto que demonstraram que quanto mais erros na escrita, menor a compreensão em leitura.

Em todas essas pesquisas foi demonstrada a sensibilidade para a captação das dificuldades de aprendizagem na escrita, pelo ADAPE, e evidenciada a relação dessas dificuldades com as outras variáveis medidas. Confirma-se, então, a consideração de Sisto (2001), de que a escrita é uma habilidade instrumental para a vida acadêmica e social. Ainda nessa direção, serão apresentadas pesquisas que a investigaram, sob várias perspectivas

teóricas, mas que se valeram de procedimentos que oferecessem além do estímulo auditivo, também o visual, como proposto na atividade do reconhecimento de palavras.

### **Pesquisas com Reconhecimento de Palavras**

Cagliari (1988) relata que algumas condições devem ser dadas ao aluno para decodificar a escrita, como conhecer o funcionamento do seu sistema, saber o nome das letras, memorizar o alfabeto, conhecer a organização gráfica das letras, identificar para que elas servem, saber como se correspondem com os sons e ter conhecimento sobre a ortografia. A eficiente decodificação das palavras é relacionada a uma melhora significativa na aprendizagem de leitura e de escrita. Assim, observa-se que o reconhecimento de palavras se relaciona com a leitura literal que antecede a leitura crítica (Kingeski, 2002).

Por meio de três estudos, Góes (1984) demonstrou a ocorrência de uma qualidade crescente das respostas, caracterizando níveis progressivos da criança em fase de alfabetização para lidar com as correspondências som-texto. Primeiramente, examinou a habilidade analítica das crianças na percepção de semelhança em partes da palavra falada, em tarefas de identificação de rimas e de palavras semelhantes. Em seguida, ao realizarem tarefas de formação de palavras semelhantes e diferentes em relação a uma palavra-modelo, as crianças demonstraram um conjunto de estratégias progressivas: abordagem meramente visual com composição de conjuntos de letras; estratégias em que o critério de resposta era visual, porém que já sugeria atenção à dimensão fonológica e estratégias de resposta dependentes da dimensão fonológica, embora nem sempre resultando numa representação gráfica adequada. Por último, a autora localizou a habilidade das crianças em analisar e generalizar ao tentar apreender correspondência som-texto. Para isso, solicitou às crianças que utilizassem uma palavra-modelo para ler ou escrever seqüências não familiares (palavras sem sentido).

Foi elaborado um programa de treino por Graminha, Machado, Francischini e Befi (1987) e aplicado em duas crianças: uma de 11 e outra de 9 anos, ambas do sexo masculino, alunos da 1ª e 2ª séries do ensino fundamental, respectivamente, que apresentavam dificuldades específicas de discriminação de sílabas semelhantes quanto ao som e/ou grafia, na leitura e na escrita. Do estudo relatado constaram três fases, a saber, pré-avaliação, intervenção e pós-avaliação. Durante o treinamento gradual eram apresentadas sílabas e palavras, contendo ou não as sílabas em treinamento e as crianças deveriam emitir uma resposta, sinalizando a sua identificação. Eram apresentadas, por escrito, sílabas, palavras, frases e estorinhas e as crianças deveriam emitir respostas de grifar as sílabas, ler e copiar sílabas, palavras, frases e estorinhas. Também eram apresentadas oralmente sílabas, palavras, frases e estorinhas e as crianças deveriam escrevê-las. A cada sessão de treino, os acertos eram reforçados por fichas. Os resultados demonstraram que é possível melhorar o desempenho acadêmico na fase de alfabetização em crianças com essas dificuldades específicas.

Foi observado em crianças repetentes de classe de alfabetização que elas apresentavam desempenho inferior ou semelhante ao dos alunos ingressantes nas tarefas relativas à atenção, à dimensão sonora, ao emprego de termos básicos referentes à linguagem e à apreensão de funções da escrita. A experiência escolar anterior parecia ter favorecido progressos apenas quanto à produção de sinais da escrita e alguma diferenciação de estratégias de correspondências fala-escrita; ainda assim, o grupo das crianças repetentes não revelou uma noção consolidada da representação de fonemas, sobretudo, ao efetuarem transformações da palavra escrita. Com base nessas constatações, Góes e Aragão (1992) sugeriram que a ineficácia das experiências escolares anteriores em consolidar noções em grupos de indivíduos repetentes poderia ser superada por um trabalho pedagógico centrado na exploração de funções da linguagem escrita e de propósitos de textos, no uso efetivo da

linguagem escrita, em tentativas de ler e escrever enquanto interlocução, e no refinamento da consciência fonológica, em especial frente à exigência de transformação de palavras/frases escritas.

Pinheiro (1995) fez uma revisão da literatura sobre a dificuldade específica de leitura ou dislexia, sob duas perspectivas, a da identificação de déficits cognitivos e a abordagem do processamento de informação. Seus achados demonstraram que a dificuldade principal dos indivíduos disléxicos parecia estar associada a déficits na memória verbal e nos processos de segmentação e síntese de fonemas.

Por meio de uma pesquisa longitudinal, Rego (1995) investigou a influência de fatores metalingüísticos em 50 crianças de 5 a 8 anos, alfabetizadas pelo método silábico, que enfatiza o ensino das correspondências grafo-fônicas. Os testes foram realizados individualmente em quatro sessões realizadas ao longo de um ano. A primeira sessão ocorreu quando as crianças concluíam o período pré-alfabetização e a última após o término da alfabetização, com o uso de listas de pseudopalavras. Ao contrário de resultados obtidos com crianças falantes do inglês, as brasileiras não se beneficiaram das sessões para o desenvolvimento de habilidades metalingüísticas, pois não demonstraram melhor desempenho na tarefa de decodificação na leitura. A única conexão replicada foi entre consciência sintática e desempenho de leitura, que envolveram diretamente o uso de informações sintático-semânticas. Os resultados sugeriram que as explicações causais sobre a aquisição inicial da leitura são sensíveis a diferenças de língua e, sobretudo, de métodos de alfabetização.

O estudo de Sousa (2000) investigou a relação entre o nível de leitura e de escrita em crianças no início da alfabetização em uma perspectiva psicogenética. Participaram 73 crianças da 1ª e 2ª séries do ensino fundamental de uma escola pública de São Paulo. O procedimento consistiu em atividades de escrita, leitura e compreensão de palavras e frases. As atividades com palavras foram propostas sob a forma de tarefas, em duas condições, na

primeira a escrita precedia a leitura e, na segunda, a leitura precedia a escrita. Já a prova de compreensão consistiu em indicar a gravura que correspondia ao que estava escrito. Os resultados mostraram a ocorrência de discrepâncias entre o nível de escrita e o nível de leitura, pois a escrita mostrou-se, no geral, mais avançada que a leitura. Observou-se uma grande influência do contexto no desempenho da leitura, visto que as crianças tiveram maior dificuldade na leitura independente da escrita e menor dificuldade na leitura precedida da escrita. A relação entre a leitura e a escrita variou de acordo com os diferentes níveis no processo de aquisição da linguagem escrita. Nas etapas menos e mais avançadas, elas tendem a se aproximar, já nas etapas intermediárias, elas apresentam discrepâncias, com um desempenho melhor para a escrita. Na prova de compreensão, as crianças se mostraram competentes para encontrar o significado e quanto maior o nível de decodificação demonstrado, maior foi o desempenho na compreensão da leitura.

Considerando que a leitura é composta por múltiplos processos interdependentes, Salles e Parente (2002) analisaram o uso preferencial de uma das rotas de leitura, fonológica ou lexical, do modelo cognitivo de leitura de dupla-rota. Participaram 76 crianças, de 2ª e 3ª séries do ensino fundamental, de uma escola particular, que foram avaliadas quanto à leitura de palavras isoladas e a compreensão e tempo de leitura textual. Foram identificados quatro grupos segundo as habilidades de leitura de palavras: bons leitores por ambas as rotas; maus leitores por ambas as rotas; leitores preferencialmente lexicais e leitores preferencialmente fonológicos. Os primeiros foram os mais rápidos na leitura textual e os grupos não diferiram significativamente em compreensão textual, exceto na 3ª série. Concluiu-se que ambas as rotas de leitura são funcionais na amostra, porém a rota fonológica pareceu ser essencial, porque as crianças que a usaram apresentaram desempenho significativamente superior em leitura de palavras isoladas ao daquelas que usaram preferencialmente a rota lexical. As habilidades de reconhecimento de palavras isoladas correlacionaram-se significativamente

com habilidade de compreensão de leitura textual e com tempo de leitura. Não houve leitores exclusivamente fonológicos ou leitores exclusivamente lexicais, o que indicaria casos patológicos, de dislexia, na abordagem de processamento da informação.

Em pesquisa recente, Kingeski e Sisto (2004) estudaram o reconhecimento de palavras em 338 crianças de ambos os sexos, com idades entre 6 e 12 anos, que freqüentavam da 1ª à 4ª séries do ensino fundamental. Foi utilizado um instrumento construído para avaliar o reconhecimento de palavras, denominado Reconhecimento de Palavras, com vistas a diferenciar as séries iniciais do ensino fundamental, de acordo com a classificação de Sisto (2001). Constatou-se que, quanto mais adiantados eram os alunos, menos tempo era necessário para responder ao instrumento. Houve também superioridade do sexo feminino na média de acertos em relação ao masculino.

O estudo de Guimarães (2004) teve por objetivo investigar a contribuição do uso de informações do contexto verbal no reconhecimento de palavras, por alunos da 1ª, 3ª e 4ª séries do ensino fundamental de escolas públicas de Curitiba. Foram usadas as mesmas medidas de controle utilizadas no estudo de Rego (1995), a saber, uma medida de inteligência, realizada por meio do teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven e uma tarefa de memória verbal. Entretanto, para os sujeitos com mais de 11 anos foi utilizado o teste de Matrizes Progressivas de Raven – Escala Geral. De acordo com os resultados obtidos, os sujeitos com dificuldades na leitura apoiaram-se no contexto verbal para compensar suas dificuldades, lendo corretamente 75,24% das palavras apresentadas. Na análise dos resultados, pôde-se perceber a ineficácia de tentar explicar o processo de leitura adotando um dos dois modelos extremos (ascendente ou descendente), pois o estudo apontou para a complementaridade dos dois. Os dados tiveram interessantes implicações educacionais, pois sugeriram que, para propiciar aos alunos um domínio pleno da leitura, devem-se equilibrar atividades que estimulem diretamente a decodificação, a saber, instruções fônicas e ensino sistemático do

reconhecimento e discriminação dos padrões de correspondência entre ortografia e fonologia e atividades voltadas para a análise sintático-semântica do texto.

Ponderando que o emprego da grafia correta é um dos elementos básicos para a comunicação clara e precisa, Caliatto e Martinelli (2005) analisaram essa habilidade em alunos que retomaram os estudos na fase adulta. A amostra foi constituída por 22 alunos, de 5ª a 8ª séries, de ambos sexos, na faixa etária de 20 a 54 anos. Foi construído um instrumento de reconhecimento de palavras baseado no teste de múltipla escolha elaborado por Sisto (2004). Foram considerados sete tipos de erros, de acordo com os trabalhos de Lemle (1987), Cagliari (1989), Zorzi (1990) e Carraher (1998). O estudo propiciou uma análise quantitativa de erros, bem como uma análise qualitativa no que se refere aos tipos de erros mais freqüentes, a saber, a generalização de regras e de colocação de sinais gráficos e/ou acentos. As categorias de erros menos freqüentes foram a de acréscimo ou omissão de letra e letras parecidas. Corroborando outros estudos realizados com crianças, os autores salientaram que é interessante perceber que o instrumento de reconhecimento de palavras, mesmo oferecendo as opções de escolha, em vez de utilizar a escrita espontânea dos alunos, possibilitou observar as principais dificuldades dos aprendizes e que essas se assemelham às verificadas em trabalhos que analisaram a escrita por meio de ditado de palavras ou texto ou produção espontânea de textos.

Cabe observar que foram encontradas poucas pesquisas com um instrumento específico para reconhecimento de palavras. No entanto, verificou-se que elas trataram a escrita e a leitura concomitantemente. Isso ocorre porque esses processos têm sido tratados numa inter-relação, resultantes da ação do pensamento integrado, simultaneamente dinâmico e complexo (Kopke Filho, 2001; Pugh & Pawan, 1991; Santos, 1997). Nesse sentido, após terem sido apresentadas pesquisas com instrumentos para diagnosticar a identificação da fase de

alfabetização, na escrita, serão apresentadas a seguir pesquisas que se utilizaram do Cloze como instrumento para avaliar a compreensão em leitura.

### **Pesquisas com o teste de Cloze**

O Cloze é uma técnica que vem sendo sistematicamente utilizada por pesquisadores de leitura e linguagem, principalmente a partir da década de 70 e foi originalmente proposto por Taylor (1953), como um meio de avaliar a compreensibilidade de textos escritos. Como procedimento de ensino, o Cloze desdobra-se numa versatilidade de formatos e conteúdos, permitindo ao leitor tomar consciência do interjogo entre seu eu e o texto e de sua participação ativa na reconstrução do significado pretendido pelo autor.

Esse procedimento consiste, em sua versão original, na apresentação de uma seleção de prosa da qual se omitem todos os quintos vocábulos, substituindo-os por um traço proporcional ao tamanho da palavra omitida, que deve ser recuperada pelo leitor para restituir o sentido completo à seleção. Tendo como pressuposto a inter-relação entre a experiência do mundo e da linguagem que o leitor tem armazenadas na sua memória, com as respostas semânticas e sintáticas que fornece o contexto para completar o significado, as palavras omitidas passam a constituir espaços de observação direta do processo da compreensão, úteis tanto para o educador como para o pesquisador das ciências da linguagem (Condemarín & Milicic, 1994).

Os significados dos escores do teste de Cloze, tradicionalmente, têm como parâmetros as faixas de escore propostas por Bormuth (1968) para analisar o desempenho dos sujeitos. O nível de frustração corresponde ao percentual de acerto de até 44% do total do texto e indica que o leitor teve pouco êxito na compreensão. O nível instrucional corresponde a um percentual de acertos entre 44 e 57% do texto e mostra que a compreensão é suficiente, mas

indica necessidade de ajuda adicional externa. Já acima de 57% de acertos mostra um nível de autonomia de compreensão do leitor. No entanto, muitas pesquisas têm sido divulgadas referindo-se apenas ao percentual de acerto ou ao escore bruto obtido pelos testandos (Gomes & Boruchovitch, 2005; Santos, Rueda & Bartholomeu, 2006; Santos, Sampaio, Lukjanenko, Cunha & Zenorini, 2006, entre outras).

A validade de construto do Cloze, desde uma perspectiva lingüística, tem como ponto de partida o fato de que em cada língua, em razão de sua estrutura, existem contingências estatísticas que determinam a probabilidade de que certas palavras tendem a seguir outras. Por exemplo, em inglês, o adjetivo deve preceder o substantivo. Em espanhol e em inglês o artigo deve preceder o substantivo. Além disso, o emprego das palavras está condicionado parcialmente pelo tema. Assim, se o conteúdo se refere à leitura, é provável que num texto as palavras ‘compreensão e legibilidade’ se encontrem em quantidade maior que as palavras ‘porcas e parafusos’, que serão mais prováveis num texto sobre mecânica. Na frequência do uso das palavras também influem certos modismos culturais que funcionam como expressões ou ditos, como por exemplo, ‘é duro como o aço’. Assim, um indivíduo familiarizado com sua língua pode prever as palavras que seguem à outra (Condemarín & Milicic 1994).

Foram encontradas diferenças de desempenho no teste de Cloze relacionadas com o assunto abordado no texto. Isso levou a crer que a familiaridade com o assunto aumenta a probabilidade de acerto das respostas dadas, introduzindo uma variável interveniente na comparação dos desempenhos (Cohen, 1975; Page, 1975; Santos, 1981). Já Abraham e Chapelle (1992) pesquisaram os fatores intrínsecos ao texto, que interferem na sua compreensão e obtiveram no seu trabalho as seguintes predições de dificuldade do item: local da pista do contexto, número de sílabas do período, recuperação de palavras de conteúdo, extensão da palavra a ser encontrada, número de respostas possíveis para a lacuna e número de formas possíveis a serem consideradas.

A técnica de Cloze também tem sido usada para determinar a inteligibilidade de livros didáticos destinados a alunos de ensino fundamental e médio. Molina (1979) analisou aspectos relacionados ao texto que interferem na sua compreensão e comprometem o desempenho escolar. Os sujeitos foram 1.399 alunos da 5ª série do ensino fundamental à 3ª série do ensino médio de dez escolas públicas. Os resultados apontaram que os aspectos mais freqüentes para determinar a inteligibilidade do texto são: o uso de palavras incomuns, o número de sílabas utilizadas, o tamanho das sentenças, a presença de categorias gramaticais mais difíceis, a complexidade da estrutura gramatical e das idéias contidas no texto.

Santos (1981) trabalhou com adolescentes institucionalizados, com dificuldades escolares que freqüentavam o ensino fundamental, em um programa de remediação em leitura, utilizando a técnica de Cloze. Os resultados apontaram para um aumento acentuado dos percentuais de acerto, demonstrando a eficácia do programa.

A pesquisa de Castro (1981) verificou a viabilidade do emprego de um programa de Leitura Recreativa, baseado nas características do Sistema Personalizado de Instrução, para alunos de escola pública. Além disso, também verificou as diferenças de desempenho de dois procedimentos de treino em compreensão de leitura, a saber, a Técnica de Cloze e de Interpretação de Textos. Os sujeitos foram 36 alunos de 4ª série do ensino fundamental, divididos em um grupo de controle e dois experimentais, um treinado com a Técnica de Cloze e outro com Interpretação de Textos. Os resultados obtidos indicaram que o treino não foi totalmente eficaz para fazer com que os grupos experimentais superassem o desempenho do grupo de controle. Concluiu-se que o emprego desse tipo de programa exige que seja desenvolvido treino anterior de habilidades básicas de leitura, uma vez que o sucesso dessa tecnologia depende de repertórios bem instalados de leitura e estudo.

Para analisar a eficiência da Técnica de Cloze em dois níveis de linguagem: oral e escrita, Braga (1981) submeteu 12 alunos de 3ª e 4ª séries do ensino fundamental, com

dificuldades em leitura, a pré e pós-testes nos desempenhos: verbal, de descrição, de leitura oral e compreensão de leitura com a Técnica de Cloze. Segundo os resultados não houve ganho significativo em função dos treinos realizados, embora se tenha observado um ganho qualitativo nas respostas. A autora propôs que pesquisas básicas e interdisciplinares devem ser conduzidas para o dimensionamento adequado das variáveis manipuladas.

A pesquisa de Mello (1988) foi parte integrante de um programa de investigação cujo objetivo geral foi testar um material didático para leitura, adequado a escolares em uma escola pública de São Paulo. Os sujeitos tinham de 8 a 10 anos e cursavam a 2ª série do ensino fundamental. A pesquisa teve por objetivo a avaliação da adequação do material, compreensão e inteligibilidade do texto, usando dois procedimentos: Leitura Silenciosa e Teste de Cloze. Os resultados indicaram 73% de acerto o que mostrou a eficiência da técnica de Cloze para avaliar compreensão e inteligibilidade do texto e demonstrou ser um meio para adequar materiais de leitura ao nível do leitor.

Valendo-se de provas de leitura oral e testes de Cloze para avaliar compreensão de leitura e produção de textos escritos com tema livre e à vista de uma gravura, Castelo Branco (1992) desenvolveu um estudo com 40 alunos da 1ª a 4ª séries do ensino fundamental. Os resultados mostraram que o desempenho em leitura pode estar relacionado com a facilidade para o reconhecimento de palavras, à melhor utilização da informação gráfica, com uso dos conhecimentos fonológico, ortográfico e do vocabulário visual, adquiridos com a prática de leitura e a utilização eficiente das informações contextuais.

Carelli (1992) testou a eficiência de programas de remediação e de desenvolvimento de criticidade em leitura, em alunos da 5ª série do ensino fundamental. A autora detectou diferenças estatisticamente significativas nos resultados dos pós-teste, com melhoras nos indicadores de criticidade e na leitura geral dos alunos.

Fundamentado nas bases teóricas da lingüística textual, de cognição e do processamento da informação, Neves (1997) investigou o processamento da leitura em estudantes de sétima série do ensino fundamental, com o objetivo de verificar como o leitor organiza os seus conhecimentos para interagir com o texto. Foram aplicadas duas baterias de testes, sendo a primeira com testes de múltipla escolha e a segunda com uma adaptação da técnica de Cloze. Foram utilizados também textos de jornais e revistas como charge, propaganda, crônica, texto informativo e opinativo. Os resultados demonstraram que o conhecimento prévio do aluno é empregado de forma quase sempre inadequada. Constatou-se que os alunos lêem de forma fragmentada, com prejuízo para a significação do texto, apresentando muitos problemas para a compreensão das ambigüidades lingüísticas e semânticas.

Participaram da pesquisa de Joly (1999) 80 alunos, de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, divididos em grupos experimental e controle, visando: comparar o uso de programas educacionais por computador ao ensino tradicional em atividades de leitura e escrita; avaliar a influência da criatividade sobre o desempenho dos sujeitos e verificar a influência do nível de escolaridade sobre o desempenho em leitura e escrita criativas. Foram utilizados os Programas de Leitura, Escrita e Criatividade e a Prova de Criatividade. Os resultados revelaram superioridade do desempenho dos sujeitos dos grupos experimentais. A Técnica de Cloze, independentemente de ser utilizada no modo convencional ou por meio do computador, mostrou-se motivadora e efetiva para promover a compreensão crítica e criativa. O Programa de Escrita por meio do computador revelou-se significativamente superior ao convencional para incrementar a escrita criativa; o convencional mostrou-se mais efetivo para desenvolver a estrutura lingüística na produção de textos.

Bampi (2000) aplicou um programa de desenvolvimento da criatividade aplicada à leitura e escrita em 42 alunos de 5ª série do ensino fundamental, divididos em grupos experimentais e de controle. Foram utilizados o teste de criatividade de Torrance, o teste de

Cloze e uma redação. Todos os alunos foram submetidos a pré-teste, treinos específicos e pós-teste. Após 15 sessões dos grupos experimentais, os resultados mostraram um acréscimo significativo em flexibilidade de idéias, não havendo alterações nas demais habilidades. As intervenções de treino nos grupos experimentais apresentaram evidências de melhoria na escrita, em especial na categoria criativa de flexibilidade de idéias. Já em relação à compreensão em leitura, as médias se mantiveram constantes.

Comprovando os resultados dos estudos de Abraham e Chapelle (1992), a pesquisa de Santos, Primi, Taxa e Vendramini (2002) investigou as propriedades psicométricas do Cloze. Para esses pesquisadores, o tipo de processamento requerido e a habilidade avaliada pelo teste de Cloze dependem basicamente do método adotado na criação das lacunas. Desse modo, determinado tipo de lacuna pode enfatizar o uso do contexto, comprovando a posição dos pesquisadores que salientam o processamento global contextual como elemento central na elaboração das respostas, enquanto outro tipo de lacuna pode enfatizar a aplicação de conhecimento prévio (conhecimento lexical), favorecendo a posição dos pesquisadores que ressaltam o processamento local imediato ou externo ao texto (conhecimento vocabular prévio) como elementos centrais da resposta.

Essa pesquisa também verificou, assim como no estudo de Santos (1990), que os adjetivos, verbos e advérbios estão entre as lacunas mais difíceis de serem completadas por serem classificadas como palavras de conteúdo, relativas à função coesiva do discurso. Com relação ao processamento cognitivo, as palavras de conteúdo requerem mais o processamento semântico, com a recuperação das palavras da memória de longo-prazo, em oposição ao processamento sintático, que requer a recuperação das palavras a partir da estrutura sintática das frases, nas quais a palavra omitida se insere. As preposições e os artigos foram as lacunas mais fáceis de serem preenchidas, pois formam unidades com as palavras imediatamente adjacentes e são recuperadas mais facilmente, o que confirmou uma maior facilidade de

processamento do tipo “botton-up”. Os substantivos apresentaram dificuldade média, mas houve uma grande dispersão dos índices de dificuldade.

Joly e Lomônaco (2003) utilizaram-se da Técnica de Cloze Progressiva, variação que permite a introdução gradual de dificuldades, a fim de ajudar o aluno a construir o significado do texto. Nessa variação, a omissão foi feita a partir do décimo vocábulo até atingir-se o quinto, que caracteriza o Cloze Clássico. Foram associadas também pistas de respostas para facilitar o processo (listas de palavras, quantidade de letras da palavra a ser grafada). Foram elaboradas duas provas diferentes: tradicional – texto impresso com lacunas a serem completadas, usando-se lápis; e informatizada – texto apresentado num programa computadorizado. Participaram alunos de 1ª a 4ª série, divididos por sorteio e série, em dois grupos: experimental e de controle. Os grupos experimentais foram avaliados em provas tradicionais e informatizadas e o grupo de controle apenas em provas tradicionais. O programa de treino em compreensão de leitura foi desenvolvido para esse estudo a partir do Programa Educacional “Caça-Palavras”, utilizando linguagem de computação com lógica simples e baseada em instrução programada linear, do tipo “ensino assistido por computador – tutor”.

Comparados os desempenhos em relação à prova tradicional, observou-se uma superioridade do grupo de controle sobre o experimental, mas foi inquestionável o alto índice de progresso obtido pelos experimentais na avaliação informatizada, que foi qualitativamente superior ao dos grupos controle. Assim, Joly e Lomônaco (2003) constataram, por meio da avaliação da compreensão da leitura, que o Programa de Leitura baseado na literatura infantil foi eficiente para o desenvolvimento dos leitores, confirmando estudos que consideram seu uso como essencial, não somente para aquisição de compreensão, fluência e independência pelo leitor, mas também para garantir-lhe uma formação multicultural.

O estudo de Silveira (2004) orientou-se na perspectiva dialética do jogo de regras, no desenvolvimento de conexões lógicas, buscando responder se havia correspondência entre os diferentes níveis de compreensão de leitura de um texto, inspirados na técnica de Cloze e as condutas dos sujeitos no jogo ‘Descubra a Animal’. Foram avaliadas 24 crianças, de 3ª e 4ª séries do ensino fundamental de uma escola pública, divididas nos três níveis de compreensão de leitura: de frustração, de instrução e independente, segundo a escala elaborada por Bormuth (1968). Foram realizadas cinco partidas do jogo, uma leitura do texto com lacuna e entrevista. Os resultados foram analisados qualitativa e quantitativamente e as medidas de posição e dispersão apontaram diferença significativa entre os níveis. A análise dos resultados demonstrou que há uma similitude entre as condutas, dos sujeitos do nível de instrução, no jogo e os níveis de compreensão de leitura. Confirmou-se a importância do jogo de regras e também que o processo inferencial é fundamental tanto para o jogo quanto para a leitura.

Baseada em análises sobre o Cloze, que afirmam que ele é mais que um instrumento de avaliação em leitura, pois em várias de suas formas ele possibilita a avaliação também da escrita, Santos (2004) realizou um estudo com o intuito de avaliar a eficácia dessa técnica como instrumento de diagnóstico e de desenvolvimento da compreensão em leitura, em alunos da 5ª série. Foram aplicados pré e pós-testes e um programa de intervenção com uso do Cloze gradual em textos retirados de livros didáticos. A comparação dos pré e pós-testes apontou para uma diferença significativa, demonstrando que o Cloze pareceu adequado para o desenvolvimento da compreensão em leitura. A autora ressaltou que é um instrumento que tem se mostrado particularmente atraente para uso em sala de aula, em virtude de ser de elaboração e correção bastante simples. No entanto, alguns cuidados mínimos devem ser tomados, pois sua construção de forma indiscriminada pode acarretar sérios erros de avaliação.

Considerando a escassez de instrumentos nacionais de avaliação psicopedagógica e a importância das estratégias de aprendizagem, Gomes e Boruchovitch (2005) realizaram um estudo que objetivou: analisar o potencial do jogo Bingo Melhor Estudante; verificar as relações entre o desempenho dos participantes no jogo, num Teste de Cloze e numa Escala de Estratégias de Aprendizagem. Foram sujeitos 29 alunos de 4ª série do ensino fundamental de uma escola pública do interior de São Paulo. Os resultados evidenciaram correlações positivas e significativas entre as variáveis de desempenho no jogo, a escala de estratégias de aprendizagem e o Cloze.

Santos, Rueda e Bartholomeu (2006), partindo do pressuposto de que a baixa compreensão em leitura é um dos indicadores das dificuldades de aprendizagem, exploraram sua relação com os aspectos emocionais manifestados pelas crianças que apresentam tais dificuldades. Nesse sentido, objetivaram comparar os grupos extremos de pontuações no Cloze, considerando os indicadores emocionais observados nos desenhos das crianças, conforme proposto pelo Desenho da Figura Humana de Koppitz (1976). Buscou-se diferenciar problemas emocionais em crianças com e sem dificuldades de leitura, bem como eventuais diferenças relacionadas ao sexo. Participaram 77 alunos da 4ª série do ensino fundamental de uma escola pública do interior do estado de São Paulo. O Grupo 1 foi composto por crianças que possuíam até oito acertos e o Grupo 2, por crianças com onze acertos ou mais no Cloze. Os resultados evidenciaram que as crianças do Grupo 1 não apresentaram mais indicadores emocionais que o Grupo 2 e vice-versa. Verificou-se que as crianças com maiores dificuldades de compreensão concentraram maior pontuação nos indicadores emocionais que denotam sentimentos de insegurança, retraimento e timidez, ao lado de sentimentos de inadequação e preocupação com as relações com o ambiente. Nos meninos, a relação entre baixa compreensão em leitura e a presença de indicadores emocionais foi estatisticamente significativa, o que não ocorreu com as meninas.

Foram também realizadas várias pesquisas valendo-se do teste de Cloze, no Brasil, com universitários. Elas constataram o baixo nível de habilidade de leitura deles e enfatizaram um ciclo de formação deficiente (Duran, 1981; Hussein, 1999; Marini, 1986; Nassri, 2002; Oliveira, 1999; Oliveira & Santos, 2005; Pellegrini, 1996; Sampaio & Santos, 2002; Santos, 1990; Santos & Santos, 2002; Vincentelli, 1999; Zamaï & Cusatis, 2002).

Cabe destacar o trabalho de Cunha e Santos (no prelo), que utilizou um texto em Cloze para avaliar a compreensão em leitura e uma redação dos alunos, para verificar a correção no uso de tópicos gramaticais. Os resultados indicaram que quanto menor a compreensão da leitura maior o número de erros na escrita, evidenciando uma correlação entre essas habilidades. Também se evidenciou a superioridade do sexo feminino em relação ao masculino em ambas as habilidades. Já Oliveira e Santos (2005) exploraram a relação entre a compreensão em leitura, com o teste de Cloze, o desempenho acadêmico e a avaliação da aprendizagem em disciplinas específicas. Os resultados evidenciaram que há correlação estatisticamente significativa entre a compreensão em leitura, o desempenho acadêmico e o tipo de avaliação da aprendizagem utilizado.

Diversos autores estrangeiros e brasileiros pesquisaram as propriedades psicométricas do Cloze e entre eles se destacam Bloomer (1966), Rankin (1970), Carroll (1972), Cohen, (1975), Page, (1975), Propst e Baldauf (1979), Alderson (1979, 1980), Rodríguez (1980), Oller Jr. (1986), Weir (1990), Bachman (1990), Abraham e Chapelle (1992), Hughes (1994), Santos, Primi, Taxa e Vendramini (2002), Ranalli (2002) e Retorta (2005). Dentre esses autores há psicólogos e lingüistas, porque para entender a atividade de linguagem, recorrer à lingüística textual foi e será um exercício constante, na busca de uma aproximação entre a Psicologia e a Lingüística, para a compreensão de determinados mecanismos presentes na produção discursiva escrita.

O Cloze foi considerado um modelo de testagem moderno e aceito como procedimento independente, dentro do campo da lingüística aplicada. Um marco para esse desenvolvimento foi a aceitação de um novo modelo teórico da compreensão para os testes lingüísticos, apresentado por Bachman (1990), posteriormente revisado por Bachman e Palmer (1996). Um ponto importante desse modelo foi dividir a habilidade lingüística em duas categorias: o conhecimento organizacional e o pragmático, separados em subcategorias como o conhecimento gramatical (de sintaxe, fonologia etc.) e o sociolingüístico (de dialetos, registros, expressões idiomáticas etc.).

### **CAPÍTULO III – DELINEAMENTO DA PESQUISA**

Algumas das principais políticas para a educação no Brasil centram-se sobre a ‘correção do fluxo escolar’, ou seja, para a diminuição dos índices de evasão e repetência, assim como as diversas práticas de ‘aceleração’. A pesquisa de Carvalho (2001), baseada em dados obtidos de observações, entrevistas e consultas a documentos de uma escola pública de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries do ensino fundamental de um município da região metropolitana de São Paulo, verificou que a diminuição das taxas de repetência não representou avanços na qualidade da aprendizagem alcançada pelos alunos e não pôde ser confundida com melhoria do ensino.

Como aponta Sousa (2000), para que o saber seja efetivamente democratizado e os números de aprovação representem avanços reais na aprendizagem, é preciso não apenas mudar uma suposta ‘cultura da repetência’ e implantar novas concepções de avaliação, mas oferecer recursos para as escolas. Assim, seria necessário ter turmas pequenas, espaços adequados e materiais pedagógicos, até um efetivo trabalho de recuperação escolar e condições para a constante formação de profissionais do ensino, como disponibilidade de tempo, apoio pedagógico, entre outros.

O Brasil não possui testes padronizados para avaliar a alfabetização e isso se aplica tanto às etapas mais básicas quanto mais avançadas da aquisição da leitura e escrita. Diversas Secretarias Municipais de Educação procuram avaliar competências de alfabetização em suas redes de ensino, valendo-se de testes produzidos de forma artesanal pelas equipes das secretarias locais e que não respeitam os princípios psicométricos mais elementares, portanto geram pouco conhecimento útil ou generalizável. Ao ignorar os avanços da Ciência Cognitiva da Leitura e apoiar-se nos PCN como fonte de definição do que seja alfabetização, os responsáveis pela elaboração dos testes de alfabetização, ligados às secretarias de educação, deixarão as escolas e pais sem saber se os alunos foram ou não alfabetizados (Oliveira, 2005).

Nesse contexto, a avaliação psicopedagógica é imprescindível. Para tanto os instrumentos utilizados devem ser apropriados e coerentes para a realidade vivenciada pelas crianças brasileiras e pautados em princípios científicos. Então, são importantes estudos que se proponham a verificar se de fato os instrumentos que estão sendo empregados medem o que se propõem a medir, considerando a população específica para a qual foram construídos, e quão bem o fazem. Com base nessas considerações, bem como nas demais apresentadas nos capítulos anteriores, este estudo foi proposto com os objetivos detalhados a seguir.

### **Objetivos**

(1) Averiguar as habilidades lingüísticas tal como mensuradas pelo ADAPE, Reconhecimento de Palavras e teste de Cloze.

(2) Verificar diferenças relacionadas às variáveis sexo, série e tipo de instituição e derivar evidências de validade de critério por série.

(3) Identificar os índices de correlação entre os escores do ADAPE por categorias, Reconhecimento de Palavras e Cloze para evidenciar eventual validade convergente.

(4) Explorar as diferenças qualitativas nos erros apresentados no Cloze em crianças com pontuações extremas no ADAPE (“Sem indícios de DA” e com “DA acentuada”) para explorar a validade por processo de resposta.

### **Hipóteses**

Acreditando que há problemas quanto às habilidades lingüísticas das crianças, espera-se encontrar dificuldades na aprendizagem da escrita e na compreensão da leitura, em geral. Tal consideração se deve aos resultados encontrados em pesquisas apresentadas anteriormente neste estudo.

No que diz respeito à variável sexo, a hipótese é de que os meninos terão mais dificuldades que as meninas. Quanto à série, espera-se que as crianças da quarta tenham menos dificuldades que as da terceira série. Já com relação ao tipo de instituição, supõe-se que os alunos das escolas públicas terão mais dificuldades que os das escolas particulares.

Espera-se que haverá um índice de correlação positivo e significativo entre os acertos no Cloze e no Reconhecimento de Palavras. Entre os erros no ADAPE por categorias e os acertos no Reconhecimento de Palavras, o índice de correlação deverá ser negativo e significativo, assim como entre os erros no ADAPE por categorias e os acertos no Cloze, evidenciando a validade convergente entre esses instrumentos.

Com relação à análise qualitativa dos erros no Cloze, supõe-se que as crianças classificadas pelo ADAPE como “Sem indícios de DA” tenham menos erros semânticos que as crianças com “DA acentuada”.

## **Participantes**

Participaram deste estudo 266 crianças, de ambos os sexos, 140 (52,6%) do sexo masculino e 126 (47,4%) do feminino. Do total da amostra, 118 (44,4%) frequentavam a 3ª série e 148 (55,6%) a 4ª, sendo 66 (24,8%) de escolas particulares, 189 (71,1%) de públicas, quatro do Sesi (1,5%) e sete não informaram. As idades variaram de 8 a 13 anos ( $M=9,42$ ;  $DP=0,808$ ). Cabe salientar que todas as escolas eram do interior do estado de São Paulo.

## **Instrumentos**

*Questões de identificação* - os sujeitos informaram, na mesma folha do *Reconhecimento de Palavras*, os seguintes aspectos: nome, idade, sexo, série e instituição de ensino à qual pertenciam.

*Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem da Escrita – ADAPE (Anexo 1).* Visa avaliar a dificuldade de representação de fonemas, ou seja, de grafar letras e palavras a partir de um sistema lingüístico estruturado e arbitrário. Consiste no ditado de um texto composto por 114 palavras, sendo que 60 delas apresentam algum tipo de dificuldade classificada como encontro consonantal (lt, mb, mp, nc, nç, nd, ng, ns, nt, rc, rd, rs, rt, sp, st), dígrafo (ch, lh, nh, qu, rr, ss), sílaba composta (br, cr, dr, gr, tr) e sílaba complexa (ão, ça, ce, ci, ge, sa, sá, se, sé, si, so). Esse conjunto de palavras engloba as dificuldades mais comuns na escrita entre crianças de primeiras e segundas séries, identificadas por um levantamento das palavras comuns utilizadas no material didático dessas séries. Esse levantamento possibilitou a definição de alguns critérios para a construção do texto, a saber: as palavras deveriam ser usuais no cotidiano das crianças; uma mesma palavra poderia conter mais de uma dificuldade e deveria haver pelo menos um terço de palavras trissílabas e/ou polissílabas.

Vale ressaltar que esse instrumento apresenta evidências de validade de critério e índices de precisão satisfatórios (Sisto, 2001). O estudo original empregou o ditado, como um instrumento de avaliação da escrita, em 302 crianças freqüentadoras da primeira série do ensino fundamental, na cidade de Campinas. Dentre elas, foram escolhidas 154 alunos de ambos os sexos, em sua maioria (94%) com 7 anos de idade e que estavam sendo alfabetizadas de forma tradicional por professoras reconhecidas como boas alfabetizadoras. Assim, foram consideradas como crianças critério e usadas como referência para determinar o quanto poderiam alcançar, em termos de aprendizagem, com um profissional experiente.

Numa segunda etapa, foram estabelecidas normas de comparação do aluno com seus pares e a classificação dos níveis de dificuldade de aprendizagem da escrita. O ditado foi aplicado em outras 616 crianças de primeiras e segundas séries do ensino público da cidade de Campinas e região, de ambos os sexos, com idades compreendidas entre 7 e 13 anos. Para a

comparação dos desempenhos das crianças foram criados três grupos, a saber, crianças critério, crianças da primeira série e crianças da segunda série. A precisão do instrumento pelo método das duas metades de Spearman-Brown foi de 0,87 para as crianças-critério; 0,98 para a 1ª série; 0,98 para a 2ª série e 0,98 no geral e a consistência interna pelo alfa de Cronbach foi de 0,89; 0,99; 0,99 e 0,99, respectivamente para os 770 alunos estudados.

Os critérios de classificação foram baseados no distanciamento entre o ponto de aquisição do instrumental da escrita, fornecido pelas professoras e detectado pelo instrumento nas crianças critério e do grupo da primeira série, cuja pontuação mais alta foi 38 erros. Levando em conta o sistema de ensino no estado de São Paulo, de não reprovação, houve a necessidade de mais um ano para que as crianças completem a aprendizagem e dominem a escrita, por isso optou-se em falar de dificuldades de aprendizagem somente para crianças do segundo semestre do segundo ano do ensino fundamental.

Os critérios de correção seguiram a escala de pontuação dos erros estabelecida, conforme apresentado na Tabela 1. Como o autor não estabeleceu critérios para a 4ª série, neste trabalho, foram empregados os mesmos critérios da 3ª série.

Tabela 1 - Critérios de correção do ADAPE para a 3ª série

Palavras erradas	Categoria	3ª série
Até 10 erros	1A	Sem indícios de DA
11-19 erros	1B	DA leve
20-49 erros	3	DA média
50 ou + erros	4	DA acentuada

*Reconhecimento de Palavras* (Anexo 2) - 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.

O instrumento original foi apresentado no trabalho de Kingeski (2002) e era composto por 221 palavras que foram 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 (2004) visando reduzir o número de palavras na composição do documento, que ficou com 55 palavras. Neste estudo a média de acertos do gênero feminino apresentou-se superior em relação ao masculino [ $F(3,376)=92,270$ ;  $p=0,000$ ] e [ $F(3,376)=89,577$ ;  $p=0,000$ ]. 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*, que separou os escores das crianças nos grupos correspondentes às séries frequentadas, atribuindo a validade de critério ao instrumento.

*Teste de Cloze* (Anexo 3). Foi utilizado um texto estruturado na forma do Cloze tradicional com o 5º vocábulo omitido, tal como preconiza Taylor (1953). Esse texto foi especialmente montado para ser utilizado com crianças da faixa etária do ensino fundamental. Elaborado por Santos (2005), foi submetido a um estudo piloto com 314 alunos de ambos os sexos, de 2ª a 4ª séries, para verificar sua validade de critério. Os resultados obtidos indicaram

que o texto, com total de 103 palavras, das quais foram omitidas 15, mostrou-se adequado para utilização na amostra pretendida. A análise da variância indicou haver diferença estatisticamente significativa entre as séries [ $F(3,314)=55,75$ ;  $p=0,001$ ]. Essa diferença foi justificada pelo teste de *Tukey*, que separou os escores das crianças nos grupos correspondentes às séries freqüentadas.

A análise da consistência interna apresentou índices de precisão satisfatórios, de acordo com as recomendações do CFP (2003), acima de 0,60, pois o alfa de Cronbach foi de 0,83 para as crianças estudadas. Procedeu-se também a análise da consistência interna por série, assim 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.

### **Crítérios de Correção**

Para o ADAPE foi atribuído um ponto para cada palavra grafada erradamente pela criança, pelas ausências de palavras, acentuação errada e uso indevido de maiúsculas e minúsculas. A pontuação de cada criança corresponde à soma dos erros cometidos, sendo o escore máximo de 114 pontos.

No Reconhecimento de Palavras, a cada acerto foi atribuído um ponto, sendo possível atingir o escore máximo de 55 pontos. Também no Teste de Cloze foi atribuído um ponto para cada acerto, sendo consideradas corretas as palavras que tiverem sido as mesmas usadas pelo autor do texto. Essa forma de correção é denominada literal ou *verbatim* e é recomendada por evitar o subjetivismo na avaliação. Assim, o número de acertos máximos é de 15, correspondentes ao número de omissões.

## **Procedimento**

A presente pesquisa foi analisada e aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade São Francisco (Anexo 6). A coleta de dados ocorreu em instituições cujas diretoras autorizaram sua realização e naqueles alunos cujos pais assinaram o Termo de Consentimento Esclarecido (Anexo 5), permitindo a participação do(a) filho(a).

Os instrumentos foram aplicados nos alunos, em situação de sala de aula, pela professora. Para evitar o efeito de fadiga cada instrumento foi aplicado em diferentes momentos de um dia normal de atividades escolares, entre outras atividades previstas no planejamento da aula. Também foi fornecido um roteiro às professoras com instruções para aplicação de cada instrumento (Anexo 4).

## IV – RESULTADOS

Tendo em vista os objetivos pretendidos, recorreu-se a provas de estatística descritiva e inferencial para se analisar os dados obtidos no presente estudo. A primeira parte dos resultados, de acordo com o primeiro objetivo, consistiu em avaliar a habilidade dos sujeitos nos instrumentos ADAPE, Reconhecimento de Palavras e Cloze. Os resultados das provas de estatística descritiva são apresentados na Tabela 2.

Tabela 2 – Estatísticas descritivas dos escores dos instrumentos

	<i>N</i>	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
ADAPE	266	0	114	30,25	22,74
Rec. Palavras	266	12	55	39,93	10,36
Cloze	266	0	15	9,91	3,79

A habilidade de escrita dos sujeitos por meio de estímulos auditivos, ditado de um texto, foi avaliada com base nos resultados do ADAPE, cuja pontuação poderia variar de 0 a 114. Assim, identificou-se a média de erros do total de alunos ( $N=266$ ) que foi de 30,25, com um desvio padrão de 22,74. Verificou-se que o mínimo de erros foi de 0 e o máximo de 114.

Foi também avaliada a habilidade de escrita dos sujeitos por meio de estímulo auditivo e visual, com base nos resultados do Reconhecimento de Palavras, cuja pontuação poderia variar de 0 a 55. A média de acertos do total de alunos ( $N=266$ ) foi de 39,93, com um desvio padrão de 10,36. O mínimo de acertos foi de 12 o máximo de 55 pontos.

Finalmente foi avaliada a compreensão em leitura dos sujeitos, com base nos resultados do Teste de Cloze, cuja pontuação poderia variar de 0 a 15. Identificou-se a média de acertos do total de alunos ( $N= 266$ ) que foi de 9,91, com um desvio padrão de 3,79. Também nesse instrumento houve sujeitos que obtiveram os números mínimo e máximo de pontos permitidos pelo instrumento.

De acordo com o segundo objetivo deste estudo, julgou-se importante explorar eventuais diferenças relacionadas ao sexo das crianças. Elas foram avaliadas por meio do Teste *t de Student* (nível de significância de 0,05), como pode ser visto na Tabela 3.

Tabela 3 – Estatísticas descritivas e Teste *t de Student* para comparação entre os sexos

SEXO		<i>n</i>	Média	Desvio padrão	<i>t</i>	<i>p</i>
ADAPE	M	140	35,08	24,63	3,736	0,000
	F	126	24,89	19,14		
Rec. Palavras	M	140	37,97	10,77	-3,315	0,001
	F	126	42,11	9,45		
Cloze	M	140	9,47	3,88	-1,978	0,049
	F	126	10,39	3,65		

Observa-se que para as meninas a média do ADAPE foi de 24,89, com um desvio padrão de 19,14, menor que a dos meninos, de 35,08, com um desvio padrão de 24,63. Portanto, as meninas obtiveram um melhor resultado, visto que erraram menos. A diferença entre os sexos gerou um índice estatisticamente significativo ( $t=3,736$ ;  $p<0,001$ ).

Também no Reconhecimento de Palavras, o sexo feminino obteve o melhor resultado com a média de 42,11 e desvio padrão de 9,45, contra a média do masculino de 37,97 e desvio padrão de 10,77. Essa diferença também gerou um índice estatisticamente significativo ( $t=-3,315$ ;  $p<0,001$ ).

No Cloze se manteve a tendência dos escores anteriores com uma média maior de 10,39 acertos para as meninas, com desvio padrão de 3,65, contra a média de 9,47 e desvio padrão de 3,88 para os meninos. Mais uma vez, a diferença entre as médias por sexo gerou um índice estatisticamente significativo ( $t=-1,978$   $p=0,049$ ).

Ainda conforme o segundo objetivo, buscou-se explorar eventuais diferenças nos escores dos instrumentos em razão da série freqüentada. As estatísticas descritivas e o

resultado do Teste *t de student* para a comparação entre as séries estão apresentados na Tabela 4.

Tabela 4 – Estatísticas descritivas e Teste *t de Student* para comparação entre as séries

Escolaridade		<i>n</i>	Média	Desvio padrão	<i>t</i>	<i>p</i>
ADAPE	3	118	31,34	23,62	0,695	0,487
	4	148	29,39	22,06		
Rec. Palavras	3	118	38,48	10,85	-2,050	0,041
	4	148	41,09	9,83		
CLOZE	3	118	9,41	3,86	-1,924	0,055
	4	148	10,30	3,70		

Verificou-se na comparação entre as séries que os escores dos três instrumentos foram melhores para a 4ª série ( $n=148$ ) em relação aos da 3ª série ( $n=118$ ). No ADAPE a média da 3ª série foi de 31,34, com desvio padrão de 23,62, já para a 4ª a média foi de 29,39, com desvio padrão de 22,06. Para o Reconhecimento de Palavras a média para a 3ª série foi de 38,48, com desvio padrão de 10,85 e para a 4ª a média foi de 41,09, com desvio padrão de 9,83. A média do Cloze para a 3ª série foi de 9,41, com desvio padrão de 3,86 e a média da 4ª série foi de 10,30, com desvio padrão de 3,70. 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 ( $t=-1,924$ ;  $p=0,055$ ). Finalizando o segundo objetivo deste trabalho, foram realizadas as análises estatísticas descritivas e a avaliação das diferenças entre as médias com o teste *t de Student*, por tipos de instituição, na Tabela 5 estão apresentados os resultados obtidos.

Tabela 5 – Estatísticas descritivas e Teste *t de Student* para comparação por tipos de instituição

Tipos de Instituição		<i>n</i>	Média	Desvio padrão	<i>t</i>	<i>p</i>
ADAPE	Particular	66	18,85	12,09	-4,989	0,000
	Pública	189	34,51	24,46		
Rec. Palavras	Particular	66	46,15	6,60	6,050	0,000
	Pública	189	37,74	10,59		
CLOZE	Particular	66	12,41	2,24	6,607	0,000
	Pública	189	9,06	3,89		

Observou-se que nas escolas particulares ( $n=66$ ) as médias nos três instrumentos indicaram melhor desempenho dos alunos em relação aos das escolas públicas ( $n=189$ ). No ADAPE a média dos erros foi de 18,85, com um desvio padrão de 12,09, para as escolas particulares e 34,51, com desvio padrão de 24,46, para as públicas. Para o Reconhecimento de Palavras a média foi de 46,15 para as particulares, com desvio padrão de 6,60 e de 37,74 e desvio padrão de 10,59, para as públicas. No Cloze obteve-se a média de 12,41, com desvio padrão de 2,24, para as escolas particulares e 9,06 e desvio padrão de 3,89, para as públicas. As diferenças entre as médias, por tipo de instituição, apresentaram índices estatisticamente significativos para os três instrumentos: ADAPE ( $t=-4,989$ ;  $p<0,001$ ); Reconhecimento de Palavras ( $t=6,050$ ;  $p<0,001$ ) e Cloze ( $t=6,607$ ;  $p<0,001$ ).

Conforme o terceiro objetivo estabelecido, foram também considerados os resultados pelas categorias do ADAPE, para a classificação dos alunos. As estatísticas descritivas estão apresentadas na Tabela 6.

Tabela 6 – Estatísticas descritivas dos escores do ADAPE por categorias

ADAPE por categorias		N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Sem indícios de DA	Rec. Palavras	35	31	55	50,80	5,18
	Cloze	35	9	15	12,69	1,90
DA leve	Rec. Palavras	61	35	54	47,21	4,76
	Cloze	61	7	15	12,02	2,20
DA média	Rec. Palavras	128	19	53	37,94	7,89
	Cloze	128	0	15	9,60	3,30
DA acentuada	Rec. Palavras	42	12	44	26,38	8,06
	Cloze	42	0	13	5,48	3,94

Verificou-se que o maior número de crianças foi classificada com “DA média” ( $n=128$ ) e o menor número na categoria “Sem indícios de DA” ( $n=35$ ). Esse número ficou próximo aos alunos que foram classificados com “DA acentuada” ( $n=42$ ). Com “DA leve” foram classificadas 61. Houve crianças com DA média e acentuada que não pontuaram no Cloze e estas últimas também não conseguiram ter a pontuação máxima no teste.

Para averiguar se havia diferença significativa entre as médias do Reconhecimento de Palavras e Cloze pelas categorias do ADAPE, procedeu-se à análise de variância. Os resultados obtidos estão apresentados na Tabela 7.

Tabela 7 – Análise de Variância para verificar diferença entre as médias do Reconhecimento de Palavras e Cloze pelas categorias do ADAPE

	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Rec. Palavras	3	105,942	0,000
	262		
Cloze	3	49,734	0,000
	262		

A análise de variância entre as médias do Reconhecimento de Palavras e Cloze, pelas categorias do ADAPE, indicou uma diferença estatisticamente significativa no Reconhecimento de Palavras [ $F(3,262) = 105,942$ ;  $p < 0,001$ ] e no Cloze [ $F(3,262) = 49,734$ ;

$p < 0,001$ ]. Para verificar quais categorias justificavam as diferenças encontradas, utilizou-se o teste *post-hoc* de *Tukey*, das categorias do ADAPE em relação aos escores do Cloze. Os quatro agrupamentos resultantes aparecem na Tabela 8.

Tabela 8 – Distribuição das categorias do ADAPE em relação aos escores do Reconhecimento de Palavras

ADAPE por categorias	N	Média no Reconhecimento de Palavras			
		1	2	3	4
DA acentuada	42	26,38			
DA média	128		37,94		
DA leve	61			47,21	
Sem indícios de DA	35				50,80

O teste de *Tukey* separou os escores do Reconhecimento de Palavras nas quatro categorias do ADAPE, constatando a diferença estatisticamente significativa entre os escores dos instrumentos. Pode-se inferir, a partir desses resultados que o Reconhecimento de Palavras é sensível para captar diferenças tal como separadas pelas categorias do ADAPE, concedendo-lhe também esta validade de critério.

Realizou-se também o teste de *post-hoc Tukey* para identificar quais categorias do ADAPE se diferenciaram estatisticamente em relação aos escores do teste de Cloze. Os agrupamentos dos resultados do teste de Cloze são mostrados na Tabela 9.

Tabela 9 – Distribuição das categorias do ADAPE em relação aos escores do Cloze

ADAPE por categorias	N	Média no Cloze		
		1	2	3
DA acentuada	42	5,48		
DA média	128		9,60	
DA leve	61			12,02
Sem indícios de DA	35			12,69

Foram formados três grupos de categorias do ADAPE, de acordo com os escores do Cloze. O teste de *Tukey* agrupou as categorias “DA leve” e “Sem indícios de DA”, cujas

médias foram muito parecidas, respectivamente 12,02 e 12,69. Esses resultados concedem ao teste de Cloze validade de critério por diferenciar de maneira similar três das quatro categorias do ADAPE.

Procurou-se, ainda, em conformidade com o quarto objetivo deste estudo, outras evidências de validade convergente entre os instrumentos. Para tanto, foram realizadas provas de correlação de *Pearson* com os escores alcançados no ADAPE, no Cloze, e no Reconhecimento de Palavras, conforme a Tabela 10.

Tabela 10 - Índices de correlações (*r*) e níveis de significâncias (*p*) entre os escores dos instrumentos

		Rec. Palavras	Cloze
Cloze	<i>r</i>	0,651	_____
	<i>p</i>	0,000	_____
ADAPE	<i>r</i>	-0,760	-0,605
	<i>p</i>	0,000	0,000

Entre os acertos do Cloze e do Reconhecimento de Palavras obteve-se um índice de correlação positivo e significativo ( $p < 0,001$ ). Entre os erros do ADAPE e os acertos do Reconhecimento de Palavras o índice de correlação foi negativo e significativo ( $p < 0,001$ ), assim como entre os erros do ADAPE e os acertos do Cloze ( $p < 0,001$ ). Com base nesses dados, considerou-se importante analisar a distribuição da pontuação dos instrumentos, por série, o que pode ser observado na Figura 1.

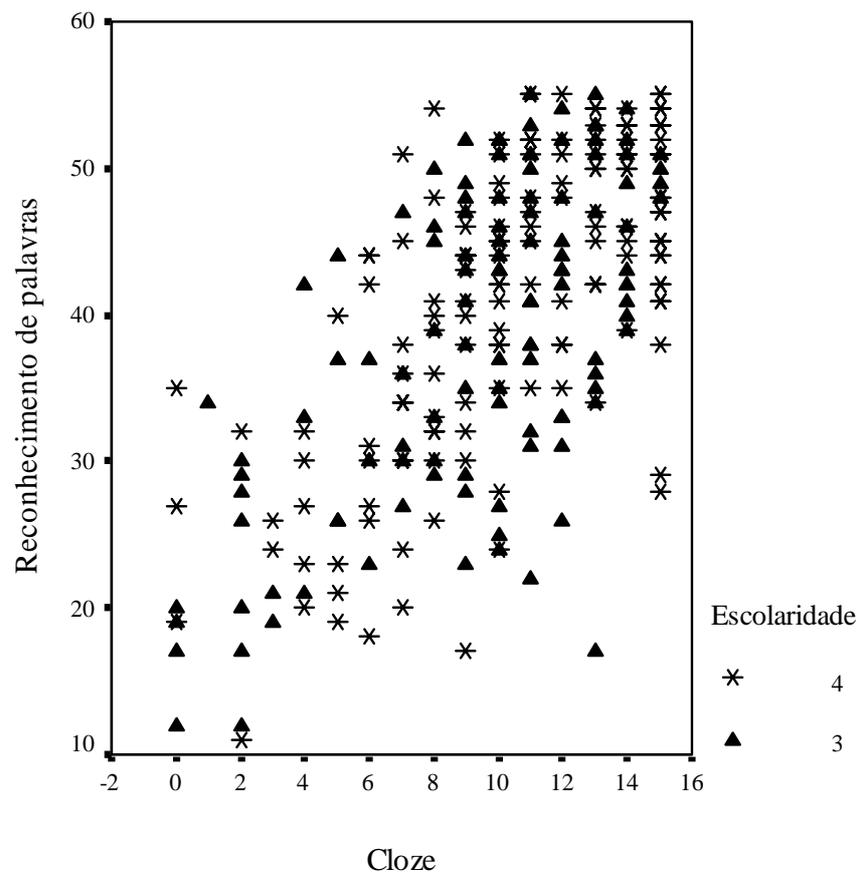


Figura 1 – Dispersão da pontuação do Cloze e Reconhecimento de palavras por série

Os resultados obtidos e a distribuição da pontuação dispostos na Figura 1 ilustram uma proximidade de escores médios obtidos no Cloze e no Reconhecimento de Palavras, pelos alunos das 3<sup>as</sup> e 4<sup>as</sup> séries. Vale lembrar que a pontuação máxima possível era de 15 pontos para o Cloze e 55 para o Reconhecimento de Palavras e que ambos os instrumentos se baseiam nos acertos obtidos pelas crianças. Dando prosseguimento às análises, julgou-se pertinente analisar a dispersão da pontuação do Cloze e ADAPE e Cloze e Reconhecimento de Palavras em cada uma das séries. A Figura 2 ilustra o resultado obtido com os participantes da 3<sup>a</sup> série.

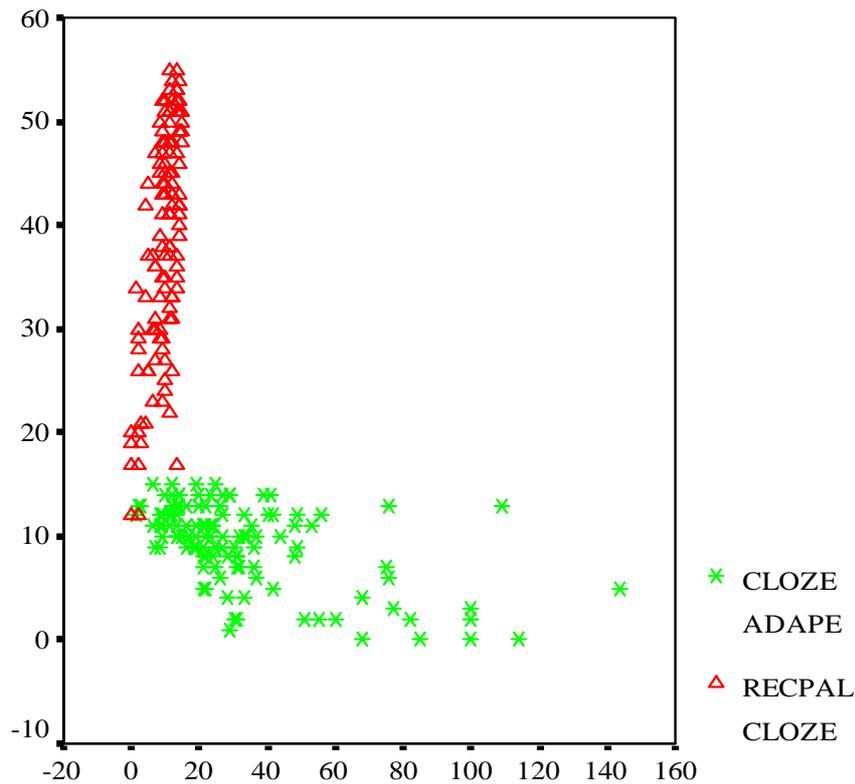


Figura 2 – Dispersão da pontuação do Cloze e ADAPE e Cloze e Reconhecimento de Palavras na 3<sup>a</sup> série

A dispersão da pontuação na Figura 2 mostra uma alta concentração da pontuação dos escores dos instrumentos, ficando evidenciada tanto a correlação negativa entre o Cloze e ADAPE, como a correlação positiva entre o Cloze e Reconhecimento de Palavras, na 3<sup>a</sup> série. Em seguida, procedeu-se a análise da dispersão da pontuação do Cloze e ADAPE e Cloze e Reconhecimento de Palavras com os alunos da 4<sup>a</sup> série. O resultado pode ser observado na Figura 3.

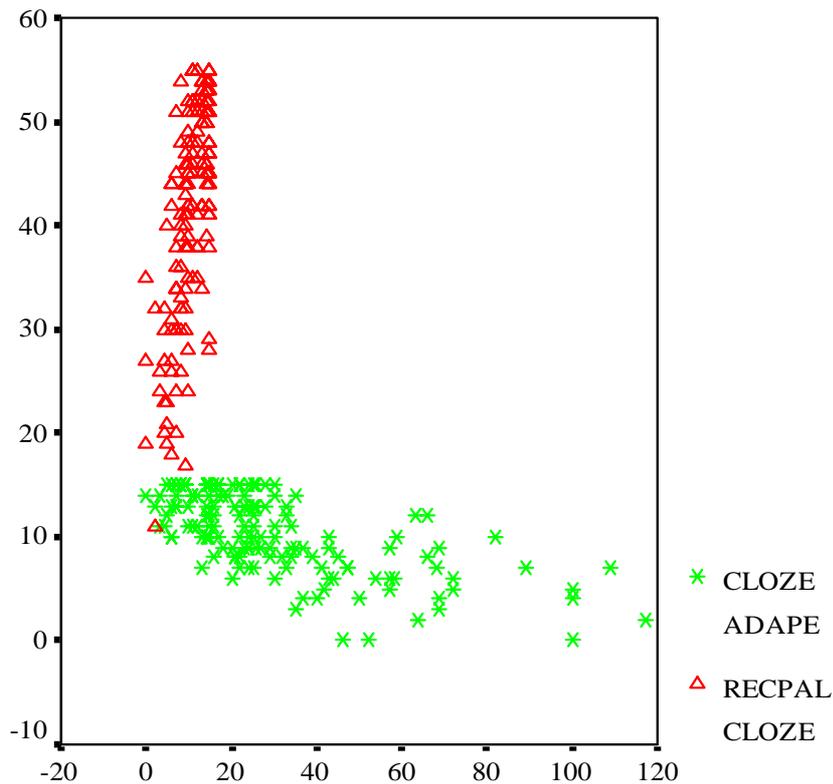


Figura 3 – Dispersão da pontuação do Cloze e ADAPE e Cloze e Reconhecimento de palavras na 4ª série

Tal como na 3ª série, percebe-se na Figura 3 que os escores dos alunos da 4ª série também se correlacionaram de forma similar. Assim, fica mais uma vez evidenciada a correlação entre os escores médios dos três instrumentos analisados.

Como proposto no quarto objetivo deste estudo, em números equivalentes, os testes de Cloze foram utilizados para a construção de uma escala dos tipos de erros cometidos pelas crianças classificadas como “Sem indícios de DA” e com “DA acentuada”, de acordo com a classificação do ADAPE. Foram eliminados os protocolos das crianças que não tiveram qualquer acerto, porque eram ilegíveis e os com 14 acertos, porque neles, sistematicamente, as crianças erraram a palavra “do”. Também foram eliminados os protocolos com 15 acertos. Assim obteve-se o número de 22 protocolos da categoria “Sem indícios de DA”. Em seguida foram sorteados 22 protocolos de alunos classificados na categoria “DA acentuada”.

Foram classificados os seguintes tipos de erros, dos menos aos mais graves: 1 – branco; 2 – erro fonológico (incluindo erros ortográficos e de acentuação); 3 – erro lexical (uso de sinônimo); 4 – erro sintático e 5 – erro semântico. Essa classificação, menos para o “branco”, teve por base as divisões da Linguística, que coincidem com as de García (1998), no modelo da psicologia da leitura, já apresentado no primeiro capítulo deste trabalho. A Tabela 11 mostra as estatísticas descritivas dos tipos de erros cometidos no Cloze, pelas crianças “Sem indícios de DA”.

Tabela 11 – Estatísticas descritivas dos tipos de erros cometidos no Cloze pelas crianças “Sem indícios de DA”

Palavra correta	Tipo de Erro – Alunos “Sem indícios de DA”					Total
	Branco	Fonológico	Lexical	Sintático	Semântico	
um	0	0	0	2	0	2
lá	2	1	3	0	5	11
misterioso	0	0	16	0	1	17
ela	0	1	0	1	2	4
era	0	0	0	0	0	0
princesa	0	2	0	0	2	4
ficou	0	0	3	6	3	12
de	0	0	0	1	0	1
que	0	0	0	0	1	1
do	0	0	0	12	2	14
o	1	0	0	1	1	3
a	0	0	0	0	0	0
e	0	0	0	1	0	1
caixinha	0	0	4	0	3	7
amor	0	0	1	0	2	3
<b>Total</b>	3	4	27	24	22	80

Para os alunos “Sem indícios de DA” os erros lexicais foram os mais cometidos ( $n=27$ ), seguidos pelos erros sintáticos ( $n=24$ ) e pelos semânticos ( $n=22$ ). Os erros fonológicos foram os menos cometidos, sendo que as palavras que mais proporcionaram erros lexicais foram “misterioso” ( $n=16$ ), “do” ( $n=12$ ), que levou aos erros sintáticos, e “lá” ( $n=5$ ) aos semânticos. Nenhuma criança errou nas palavras “era” e “a”. Verifica-se que os alunos “Sem

indícios de DA” praticamente não deixaram lacunas em branco ( $n=3$ ). Dando prosseguimento às análises, foi efetuada a Prova de Qui-quadrado para avaliar a homogeneidade na distribuição dos tipos de erros cometidos pelas crianças “Sem indícios de DA”, conforme a Tabela 12.

Tabela 12 – Prova de Qui-quadrado para avaliar a homogeneidade na distribuição dos tipos de erros cometidos no Cloze pelas crianças com “Sem indícios de DA”

Tipos de erros	F	fo (%)	fe	$(F-fe)^2/fe$
Branco	3	3,75	16,00	10,56
Fonológico	4	5,00	16,00	9,00
Lexical	27	33,75	16,00	7,56
Sintático	24	30,00	16,00	4,00
Semântico	22	27,50	16,00	2,25
TOTAL	80	100,00	80,00	33,38

O grau de liberdade para a prova foi de 4, o índice  $\chi^2$  foi de 33,38 e o índice de significância foi estatisticamente significativo ( $p<0,001$ ), em decorrência de os resultados não evidenciarem homogeneidade na distribuição. Os valores obtidos para as categorias foram de 10,56 para o branco; 9,00 para o erro fonológico; 7,56 para o lexical; 4,00 para o sintático e 2,25 para o semântico. A seguir estão demonstradas as estatísticas descritivas dos tipos de erros cometidos no Cloze, pelas crianças com “DA acentuada”, na Tabela 13.

Tabela 13 – Estatísticas descritivas dos tipos de erros cometidos no Cloze pelas crianças com “DA acentuada”

Palavra correta	Tipo de Erro – Alunos “Com DA acentuada”					Total
	Branco	Fonológico	Lexical	Sintático	Semântico	
um	0	5	1	2	0	8
lá	2	1	0	0	11	14
misterioso	0	2	17	1	1	21
ela	0	3	1	2	8	14
era	1	0	0	3	4	8
princesa	0	7	1	2	2	12
ficou	1	0	0	6	10	17
de	1	0	0	7	3	11
que	4	1	0	0	3	8
do	2	0	0	16	1	19
o	2	0	0	8	4	14
a	0	0	0	3	2	5
e	3	0	1	5	2	11
caixinha	0	4	4	0	4	12
amor	1	0	0	0	6	7
<b>Total</b>	17	23	25	55	61	181

Observou-se que para os alunos com “DA acentuada” os critérios adotados neste trabalho para classificação dos erros, dos menos para os mais graves, coincidem com a ordem crescente dos totais de erros cometidos pelos alunos. Assim, o total de brancos foi de 17; o de erros fonológicos foi de 23, o de lexicais foi de 25, o de sintáticos foi de 55 e o de semânticos foi de 61.

A palavra que mais proporcionou erros fonológicos foi “princesa” e a que levou aos erros lexicais foi “misterioso” ( $n=17$ ), já “do” ( $n=16$ ) levou aos erros sintáticos e “lá” ( $n=11$ ) e “ficou” ( $n=10$ ) aos semânticos. Verifica-se que houve erros para todas as palavras. Prosseguindo essa análise foi efetuada a Prova de Qui-quadrado para avaliar a homogeneidade na distribuição dos tipos de erros por categoria, que é mostrada na Tabela 14.

Tabela 14 – Prova de Qui-quadrado para avaliar a homogeneidade na distribuição dos tipos de erros cometidos no Cloze pelas crianças com “DA acentuada”

Tipos de erros	F	fo (%)	fe	$(F-fe)^2/fe$
Branco	17	9,39	36,20	10,18
Fonológico	23	12,71	36,20	4,81
Lexical	25	13,81	36,20	3,47
Sintático	55	30,39	36,20	9,76
Semântico	61	33,70	36,20	16,99
TOTAL	181	100,00	181,00	45,22

O índice  $\chi^2$  foi de 45,22, sendo que o grau de liberdade foi 4. O índice de significância foi de ( $p < 0,001$ ), indicando que esse resultado é estatisticamente significativo e evidencia que a distribuição não é equitativa. Os valores obtidos para as categorias foram de 10,18 para o branco; 4,81 para o erro fonológico; 3,47 para o lexical; 9,76 para o sintático e 16,99 para o semântico.

## V – DISCUSSÃO

A dificuldade de aprendizagem é um fenômeno complexo, pois agrupa uma diversidade de conceitos, critérios, teorias, modelos e hipóteses. Alguns fatores que são apontados como subjacentes a tais dificuldades são relacionados a problemas com a percepção da fala ou discriminação fonológica insuficiente, no processamento de informação sob alta demanda na memória de trabalho e na de longo-prazo. Uma das manifestações de conduta mais comuns de alunos com dificuldade de aprendizagem é o baixo rendimento, que é caracterizado pelo atraso de um ou mais anos quando a idade é relacionada às áreas de leitura, escrita e matemática. Geralmente, esse aluno faz parte de grupos com desvantagem econômica e cultural, tem a possibilidade de abandonar a escola, por razões sociais, de saúde ou educacionais ou ainda percebe sua dificuldade em aprender (Capovilla & Capovilla, 2001; Fonseca, 1995; França, Wolff, Moojen & Rotta, 2004; Sánchez, 1998).

O progresso da psicologia cognitiva favoreceu o estudo do desenvolvimento da linguagem no curso normal e anormal e o papel da experiência na aquisição da linguagem, assim como o trabalho com a lingüística. Alguns pesquisadores destacam a função metalingüística como fator relevante para o desenvolvimento da linguagem (Barrera & Maluf, 2003; Eysenk & Keane, 1993; Kato, 1999; Halliday, 1973; Meireles & Correa, 2005; Oliveira, 2005; Queiroga, Lins & Pereira, 2006). Outros concentraram seus trabalhos no processamento do conteúdo do material escrito, pelo leitor, para a decifração textual (Ayes, 1999; Bitar, 1989; Ellis, 2001; Flower & Hayes, 1981; García, 1998; Goodman, 1994; Johnson & Smith, 1981; Kato, 1987; Kintsch, 1988; Salles & Parente, 2004; Smith & Strick, 2001; van Dijk & Kintsch, 1983).

Verificou-se no levantamento teórico deste trabalho que as peculiaridades na aquisição da ortografia têm sido objeto de muitos estudos em língua portuguesa (Cagliari, 1997;

Carraher & Rego, 1983; Knies & Guimarães, 1989; Lemle, 2004; Manarini, 1996; Zanella, 2005, entre outros). Destacou-se, em decorrência das questões ortográficas, o papel da escola na transmissão da norma padrão (Barrera & Maluf, 2004; Ribeiro, 2004).

Evidenciou-se, ainda, a importância do reconhecimento de palavras e de sua automatização para o desenvolvimento da leitura e da escrita (Alliende & Condemarín, 1987; Ferreiro & Teberosky, 1979; Frith, 1990; García, 1998; Gombert, 2003; Kless Delange & Limbosch, 1971, entre outros). Mostrou-se também a existência de uma influência mútua entre a aquisição da linguagem escrita e o desenvolvimento da consciência fonológica (Capovilla & Capovilla, 1997; Ellis, 2001; Lyon, 1995; Maluf & Barrera, 1997; Roazzi & Dowker, 1989; Wolff, Moojen & Rotta, 2004; Wong, 1996, entre outros).

Quanto à questão dos processos fonológicos, Sisto (2001) argumenta que o núcleo dos problemas de alfabetização, no Brasil, está sendo colocado neles, que representariam 80% das dificuldades de aprendizagem. Porém, a realidade parece indicar que crianças sem problemas fonológicos e com bom desenvolvimento da linguagem podem ter dificuldades de aprendizagem e há também crianças limítrofes intelectualmente que se alfabetizam normalmente e sem atrasos, deixando entrever que a discrepância entre desempenho escolar e condições intelectuais tampouco é um elemento decisivo no diagnóstico, embora sua participação seja importante como um dos elementos do processo.

Nesse contexto, o ADAPE foi desenvolvido para diagnosticar as dificuldades de aprendizagem referentes à escrita. Ele possibilita a identificação do nível de alfabetização de alunos do ensino fundamental e também consegue detectar eventuais dificuldades de aprendizagem que esses alunos possam apresentar (Sisto, 2001). Vários pesquisadores já utilizaram o ADAPE, comparando seus resultados com a avaliação de outras habilidades e procurando relacionar as dificuldades na escrita com outros aspectos relevantes do desenvolvimento e da aprendizagem.

Nas dezesseis pesquisas levantadas neste trabalho, com o ADAPE, seus resultados foram associados aos de outros instrumentos como: provas piagetianas, de desempenho na leitura silenciosa, da atenção seletiva e testes sociométricos, de Cloze, do desenho da figura humana, CAT-H e Bender. Também houve associação com escalas de ajustamento social, de avaliação do autoconceito, de agressividade, sobre a percepção dos alunos sobre as expectativas de seus professores a seu respeito e de autopercepção de sentimentos (Bispo, 2000; Carneiro, Martinelli & Sisto, 2003; Cunha, Brito & Silva, 2003; Curi, 2002; Guerrero, 2002; Pacheco & Sisto, 2003; Souza & Sisto, 2001; Zucoloto & Sisto, 2002, entre outros).

Houve crianças que não erraram nada e outras que erraram tudo. Para essas últimas, as dificuldades na aprendizagem da escrita, considerando os modelos de processamento da informação, podem ter sua origem na falta de automatização dos processos, que não permitiriam que fossem se tornando hábeis para atender à demanda das atividades ou à falta de interação das funções especializadas para completar a tarefa. Há que se considerar que a escrita é uma tarefa de complexidade crescente, cuja execução requer processos cognitivos de ordem superior, sendo considerada como um processo contínuo de formulação e resolução de problemas (Escoriza Nieto, 1998; Irwin & Doyle, 1992).

Especificamente quanto aos problemas detectados na aquisição da língua portuguesa, as dificuldades podem estar relacionadas com a análise fonológica, as representações gráficas dos segmentos das palavras, a análise contextual e morfossintática e o desconhecimento da origem das palavras. Vários erros são cometidos por uma aplicação simples de regras de correspondência entre som e letra, sem considerar que certas grafias dependem de regras ortográficas mais complexas (Capovilla, 2002; Ellis, 2001; Guimarães, 2005; Mota e cols, 2000).

Há também a possibilidade de haver crianças com dificuldade em imaginar a palavra independentemente do seu significante, fenômeno denominado 'realismo nominal'. Assim,

elas olham através da palavra para o seu significado, prejudicando a compreensão do sistema alfabético de escrita. A dificuldade em focalizar a palavra em si, concebendo-a como uma seqüência de sons, dificulta a emergência da hipótese silábica, que culmina numa concepção alfabética da escrita (Carragher, 1985; Carragher & Rego, 1983; Ferreiro & Teberosky, 1979; Piaget, 1926; Rego, 1991).

Podem-se ainda atribuir os problemas de escrita à falta de leitura, visto que esta tem efeitos sobre a própria linguagem, tanto a falada como a escrita, por sua função metalingüística. Então, a leitura é a grande fonte para o aumento do vocabulário e para o aprimoramento da ortografia (Carragher, 1985; Halliday, 1975; Perfetti, 1992).

As dificuldades de aprendizagem na escrita podem estar associadas, ainda, a problemas emocionais. Nesse sentido, na pesquisa de Bartholomeu, Sisto e Rueda (2006), com o ADAPE, as crianças com problemas de aprendizagem apresentaram características de ansiedade, pobre autoconceito, sentimentos de inadequação e culpa, impulsos agressivos mal-elaborados, preocupação pelos impulsos sexuais, dificuldades de comunicação e timidez.

Ainda em conformidade com o primeiro objetivo proposto, foram considerados os resultados do Reconhecimento de Palavras. Assim, a habilidade de escrita dos sujeitos também foi medida por meio de estímulos auditivos e visuais. A pontuação poderia variar de 0 a 55 e a média de acertos, do total de alunos, foi de 39,93, com um desvio padrão de 10,36. O mínimo de acertos foi de 12 o máximo de 55 pontos. Verifica-se que, levando em consideração que a amostra é constituída de crianças da 3ª e 4ª séries e de escolas públicas e particulares, com idades entre 8 e 13 anos, também evidenciam-se problemas quanto ao reconhecimento da grafia correta das palavras.

Os resultados das pesquisas arroladas neste trabalho, relacionadas com o reconhecimento de palavras, demonstram que há ocorrência de uma qualidade crescente das respostas, caracterizando níveis progressivos da criança em fase de alfabetização para lidar

com as correspondências som-texto. Em repetentes, verificou-se que não havia uma noção consolidada da representação de fonemas, sobretudo ao efetuarem transformações da palavra escrita, já em adultos verificou-se que os resultados corroboraram com os de outros estudos realizados com crianças (Góes, 1984; Góes & Aragão, 1992). Observou-se, ainda, que as explicações causais sobre a aquisição inicial da leitura são sensíveis a diferenças de língua e principalmente dos métodos de alfabetização (Rego, 1995). Houve também a identificação da dificuldade principal dos indivíduos disléxicos, que parece estar associada a déficits na memória verbal e nos processos de segmentação e síntese de fonemas (Pinheiro, 1995).

O instrumento de Reconhecimento de Palavras possibilitou observar as dificuldades dos alunos. Quanto às implicações educacionais apontadas, elas sugerem que é possível aumentar o desempenho acadêmico na fase de alfabetização em crianças com essas dificuldades específicas. Para tanto, deve ser feito um trabalho pedagógico centrado na exploração de funções da linguagem escrita e de propósitos de textos e no refinamento da consciência fonológica. Deve ser enfocada tanto a análise das palavras (relações letra/som, padrões silábicos e morfemas) quanto a análise da própria organização do texto (relação entre palavras, frases, orações, períodos e parágrafos) pelo professor (Graminha, Machado, Francischini & Befi, 1987; Guimarães, 2004).

O reconhecimento das palavras desempenha um papel central no desenvolvimento da habilidade de leitura, pois aprender a reconhecer palavras é a principal tarefa do leitor iniciante. Além disso, a dislexia é com frequência associada a dificuldades nesse domínio. As diferenças entre bons leitores e os portadores de dislexia puderam ser explicadas também por problemas de decodificação, soletração e déficits em fonética. A psicologia proporcionou esclarecimentos a respeito, desvelando os processos cognitivos como previsores do reconhecimento da palavra e da compreensão da leitura, com o uso de instrumentos de

*screening* cognitivo (Aaron, 1989; Cagliari, 1988; Kless, Delange & Limbosch, 1971; Kingeski, 2002; Sánchez, 2004).

Finalizando as análises determinadas no primeiro objetivo, foi avaliada a compreensão em leitura das crianças com base nos resultados do Teste de Cloze. A pontuação poderia variar de 0 a 15 e a média de acertos do total de alunos foi de 9,91, com um desvio padrão de 3,79. Nesse instrumento houve sujeitos que obtiveram os números mínimo e máximo de pontos permitidos e pelos parâmetros de Bormuth (1968), as crianças dessa amostra se classificariam no nível independente, porque tiveram 66% de acertos, acima de 57% que conferem um nível de autonomia de compreensão do leitor. Cabe refletir que esses resultados consideram os alunos das escolas particulares e também os de 4ª série. Assim, pretende-se comentar mais detalhadamente os resultados por série e tipo de instituição para esse instrumento.

Nas pesquisas que foram levantadas neste trabalho foram encontradas diferenças de desempenho no teste de Cloze relacionadas com o assunto abordado no texto e o conhecimento prévio do leitor (Cohen, 1975; Neves, 1997; Page, 1975; Santos, 1990; Santos, Primi, Taxa & Vendramini, 2002; Sousa, 2000). Houve quem pesquisasse os fatores intrínsecos ao texto que interferem na sua compreensão (Abraham & Chapelle, 1992), assim como a inteligibilidade de livros didáticos (Molina, 1979). Já outras relacionaram a compreensão de leitura com a facilidade para o reconhecimento de palavras e a produção de textos (Castelo Branco, 1992; Cunha & Santos, no prelo; Salles & Parente, 2002; Sousa, 2000).

O teste de Cloze foi também utilizado para demonstrar a similitude entre as condutas em jogos e na compreensão de leitura (Gomes & Boruchovitch, 2005; Silveira, 2004) e foi associado com o Desenho da Figura Humana, indicando relação entre a dificuldade de compreensão de leitura e a presença de indicadores emocionais de inadequação (Santos,

Rueda & Bartholomeu, 2006). Assim como nas pesquisas com crianças, também nas com universitários, o Cloze foi eficiente para medir o nível de habilidade de leitura, pois parte-se do pressuposto que este teste opera a inter-relação entre a experiência do mundo e da linguagem que o leitor tem armazenadas na sua memória, com as respostas semânticas e sintáticas que fornece o contexto para completar o significado (Condemarin & Milicic, 1994; Duran, 1981; Kintsch, 1994; Nassri, 2002, Oliveira & Santos, 2005; Zamai & Cusatis, 2002).

Averiguadas as habilidades lingüísticas, no geral, as crianças analisadas neste estudo foram classificadas com “DA média”, pelos critérios do ADAPE. Quanto aos resultados no Reconhecimento de Palavras, considerou-se que a média de 39,93 está aquém do esperado. Esses resultados confirmam a hipótese aventada de que haveria problemas nas habilidades de escrita. Já os resultados no teste de Cloze, que classificaram as crianças no nível independente foram de encontro à hipótese sugerida.

No prosseguimento das análises, conforme o segundo objetivo desta pesquisa, foram considerados os escores dos instrumentos relacionados às variáveis sexo, série e tipo de instituição. Quanto aos resultados, por sexo, no ADAPE houve diferença significativa, pois as meninas obtiveram um melhor resultado, visto que erraram menos. Elas tiveram a média de 24,89, com um desvio padrão de 19,14, menor que a dos meninos, de 35,08, com um desvio padrão de 24,63. Resultados semelhantes foram encontrados nas pesquisas de Cunha, Brito e Silva (2003), de Suehiro e Santos (2005), de Santos, Sampaio, Lukjanenko, Cunha e Zenorini (2006) e Bazi e Sisto (2006), que também verificaram superioridade do sexo feminino nos resultados do ADAPE. No trabalho de Sisto e Fernandes (2004) houve diferenciação quanto à agressividade escolar e às DA na escrita, entre os sexos, na 4ª série, sendo que para as meninas houve diferenciação positiva e para os meninos negativa, indicando que para eles, quando aumenta a DA na escrita diminui a agressividade. Na pesquisa de Rueda,

Bartholomeu e Sisto (2006) percebeu-se associação entre os erros na escrita e problemas emocionais somente nos meninos.

Do mesmo modo, no Reconhecimento de Palavras, o sexo feminino obteve o melhor resultado, com a média de 42,11 e desvio padrão de 9,45, contra a média do masculino de 37,97 e desvio padrão de 10,77. Essa diferença gerou um índice estatisticamente significativo. Na pesquisa de Kingeski e Sisto (2004) também houve superioridade do sexo feminino na média de acertos em relação ao masculino, nesse instrumento.

Embora em número menor, as meninas ( $n=126$ ) mais uma vez conseguiram os melhores resultados no Cloze, em relação aos meninos ( $n=140$ ). As meninas tiveram uma média maior de 10,39 acertos com desvio padrão de 3,65, contra a média de 9,47 e desvio padrão de 3,88 para os meninos, sendo que essa diferença entre as médias gerou um índice estatisticamente significativo, apontando para um desempenho superior das meninas. Esse resultado também foi alcançado na pesquisa de Santos, Sampaio, Lukjanenko, Cunha e Zenorini (2006). Em estudo realizado com universitários, Cunha e Santos (no prelo) também verificaram que os escores mais altos foram obtidos pelo sexo feminino. Como se pôde observar, os resultados dos três instrumentos foram melhores para as meninas, ratificando a hipótese levantada no delineamento desta pesquisa.

Na comparação entre as séries, os escores dos três instrumentos foram melhores para a 4ª série ( $n=148$ ) em relação aos da 3ª série ( $n=118$ ), confirmando a hipótese que foi aventada. Esse resultado era esperado, porque a automatização de processos permite que quanto mais os subprocessos vão se tornando automáticos, mais os leitores e escritores vão se tornando hábeis para atender à demanda de atividades cognitivas (Irwin & Doyle, 1992). Verifica-se com esses resultados que há evidências de validade de critério concorrente, em relação à sensibilidade dos instrumentos para captar a evolução do desenvolvimento das crianças na progressão das séries.

No entanto, as diferenças entre as médias revelaram um índice estatisticamente significativo somente para o Reconhecimento de Palavras. Com o uso desse instrumento, foi encontrado resultado semelhante por Kingeski e Sisto (2004), que constataram que quanto mais adiantados eram os alunos, menos tempo era necessário para respondê-lo. Esses resultados permitem a identificação de evidências de validade de critério concorrente, no que se refere aos níveis de escolaridade. Em contrapartida, Góes e Aragão (1992) observaram resultados diferentes em crianças repetentes de classe de alfabetização. Elas apresentavam desempenho inferior ou semelhante ao dos alunos ingressantes nas tarefas relativas à atenção, à dimensão sonora, ao emprego de termos básicos referentes à linguagem e à apreensão de funções da escrita.

Com o ADAPE, Suehiro e Santos (2005) encontraram diferenças significativas quanto à 2ª e 3ª séries. Do mesmo modo, Zucoloto e Sisto (2002) perceberam, na 2ª e 3ª séries, que os erros na compreensão da leitura aumentavam em razão da dificuldade de aprendizagem da escrita e que os mais velhos apresentavam mais erros dos que os mais novos. Concluíram que quanto mais automatizado estiver o erro, mais difícil se torna a sua correção, uma vez que a forma assimilada é a forma errada. Já na pesquisa de Santos, Sampaio, Lukjanenko, Cunha e Zenorini (2006), houve diferenciação somente entre a 2ª e a 4ª séries, pelos escores do ADAPE e do Cloze.

Partindo do pressuposto de que há uma hierarquia na aprendizagem de cada uma das regras ortográficas, os distintos graus de conhecimento ortográfico exigem estratégias cognitivas cada vez mais apuradas que vão se aprofundando conforme a oportunidade que a criança tem de interagir com a escrita (Gombert, 2003; Zanella, 2005). Porém as pesquisas anteriormente citadas, de Góes e Aragão (1992) com repetentes, e Zucoloto e Sisto (2002) não encontraram resultados que confirmassem essas tendências.

Infere-se daí que foram detectadas dificuldades de aprendizagem que poderiam, com os resultados de estudos longitudinais, fornecer uma compreensão mais ampla do problema. Pois, a investigação dos casos de dificuldade de aprendizagem no início do processo de escolarização minimiza suas conseqüências e possibilita sua superação antes de uma automação, por meio de programas de intervenção e treinamento (Bampi, 2000; Joly & Lomônaco 2003; Rego, 1995; Santos, 2004; Stanovich & Siegel, 1994; Zucoloto & Sisto, 2002).

Nesse sentido, cabe lembrar que o Cloze, além de ser um instrumento de diagnóstico e de desenvolvimento da compreensão em leitura, foi utilizado por vários pesquisadores que constataram o seu êxito em programas de treinamento e intervenção. Programas de leitura baseados na literatura infantil foram eficientes para o desenvolvimento dos leitores, confirmando estudos que consideram seu uso como essencial, não somente para aquisição de compreensão, fluência e independência pelo leitor, mas também para garantir-lhe uma formação multicultural. Vale ressaltar que em várias de suas formas ele possibilita a avaliação também da escrita. Ele tem se mostrado particularmente atraente para uso em sala de aula, em virtude de ser de elaboração e correção bastante simples (Bampi, 2000; Braga, 1981; Carelli, 1992; Castro, 1981; Joly, 1999; Joly & Lomônaco, 2003; Mello, 1988; Santos, 1981; Santos, 2004; Silveira, 2004).

Em seguida, concluindo as análises do segundo objetivo, foram feitas análises por tipo de instituição. Os escores dos três instrumentos foram melhores para os alunos das escolas particulares ( $n=66$ ) em relação aos das escolas públicas ( $n=189$ ), confirmando a hipótese levantada no delineamento desta pesquisa. As diferenças entre as médias, por tipo de instituição, apresentaram índices estatisticamente significativos para os três instrumentos. Cabe atentar para o fato de que o número de alunos das escolas particulares é bem inferior ao

da escola pública, mas mesmo assim, foi apontada a competência desses instrumentos para discriminar as diferenças em relação aos tipos de instituição.

Os resultados do ADAPE reiteram os de Suehiro e Santos (2005) e reforçam os argumentos de que no contexto pedagógico brasileiro, o fracasso escolar no ensino básico encontra-se associado à escola pública. Porém, a atuação dos psicólogos, diante das queixas escolares de crianças encaminhadas ao serviço público de saúde, ainda se pauta na idéia de que a queixa escolar é um problema da criança pobre e de sua família. O foco da intervenção dos problemas apresentados é o atendimento individualizado das crianças e dos seus familiares (Cabral & Sawaya, 2001; Rossini & Santos, 2001).

A melhor performance das crianças das escolas particulares, no teste de Cloze, corroborou os resultados do trabalho de Santos, Sampaio, Lukjanenko, Cunha e Zenorini (2006). Um dos motivos que pode ter levado a esse resultado é o de o conhecimento prévio dessas crianças ser mais amplo sobre o assunto focalizado, no caso, a história infantil que foi o tema do teste. Também podem ter contribuído o propósito do leitor, a cultura social, o controle lingüístico, as atitudes e os esquemas conceptuais. Assim, as características do leitor podem ter sido tão importantes para a leitura como as características do texto (Ellis, 2001; Goodman, 1994; Kintsch & van Dijk, 1978; Neves, 1997; Nicholson, 1999; van Dijk & Kintsch, 1983).

Pode-se depreender, também, do melhor resultado dos alunos das escolas particulares, que seus professores devem ser mais capacitados no domínio da língua padrão, na fluência de leitura, e devem ter, em conseqüência, um nível mais adequado de maestria na expressão escrita e no conhecimento explícito. Assim, estariam cumprindo melhor o seu papel na transmissão da norma culta, deixando transparecer as distinções entre a língua falada e a escrita. De maneira inversa, o que pode acontecer na escola pública é que a utilização de linguagem não padrão pelos alunos pode estar dificultando o processo de alfabetização,

sobretudo se não é trabalhada adequadamente pelos professores. Uma maneira de minimizar esse problema seria a difusão dos conhecimentos lingüísticos e sociolingüísticos, por intermédio dos professores alfabetizadores (Barrera & Maluf, 2004; Catania, 1999; Duarte, 1998; Ribeiro, 2004).

Os alunos das escolas públicas podem estar lendo de forma fragmentada, com prejuízo para a significação do texto, apresentando problemas para a compreensão das ambigüidades lingüísticas e semânticas. Além disso, é importante lembrar que pesquisas já evidenciaram que há correlação significativa entre a compreensão em leitura, o desempenho acadêmico e o tipo de avaliação da aprendizagem utilizado (Neves, 1997; Oliveira & Santos, 2005).

Foram também considerados os resultados pelas categorias do ADAPE, para a classificação dos alunos, de acordo com o terceiro objetivo proposto neste trabalho. Verificou-se que o maior número de alunos foi classificado com “DA média” ( $n=128$ ). Essa classificação também ocorreu na pesquisa de Bazi e Sisto (2006), já na de Santos Lukjanenko, Sampaio, Cunha e Zenorini (2006) os alunos foram classificados com “DA leve”. O menor número de crianças foi o classificado na categoria “Sem indícios de DA” ( $n=35$ ).

Dentre as pesquisas apresentadas neste trabalho, a maioria foi realizada em escolas públicas. Esse fato demonstra a preocupação dos autores com esse contexto, tendo em vista que o fracasso escolar é normalmente visto como resultante de condições sociais e institucionais da classe menos favorecida (Bazi & Sisto, 2006; Carvalho, 2001; Castro, 1981; Molina, 1979; Pelissari, 2006; Schiavoni & Martinelli, 2005; Silva, 2003; Silveira, 2004; Sousa, 2000, entre outros). Porém, os resultados aqui apresentados sugerem que os problemas que seriam inerentes à escola pública se estendem para a escola particular, visto que a amostra desta pesquisa é constituída pelos dois tipos de instituição.

Dando prosseguimento ao terceiro objetivo, elaborou-se a análise da variância entre as médias do Reconhecimento de Palavras e Cloze, pelas categorias do ADAPE. Foram

encontradas diferenças estatisticamente significativas para ambos os instrumentos, indicando que eles avaliam construtos similares. Para identificar quais categorias se diferenciaram estatisticamente foi realizado o teste de *Tukey* tanto para o Reconhecimento de Palavras, como para o Cloze.

O teste de *Tukey* separou os escores do Reconhecimento de Palavras nas quatro categorias do ADAPE, confirmando a diferença estatisticamente significativa entre os escores dos instrumentos. Assim pode-se inferir que com o Reconhecimento de Palavras se obtém a mesma classificação, quanto às habilidades de compreensão de leitura, que o ADAPE nas habilidades de escrita das crianças. Esse resultado confere ao Reconhecimento de Palavras a mesma validade de critério do ADAPE, visto que consegue obter as diferenças na compreensão de leitura nos mesmos níveis de alfabetização. Dessa maneira ficou demonstrado que o Reconhecimento de Palavras discriminou características que diferem as crianças de acordo com um critério padrão, que foi aplicado simultaneamente com o instrumento, atribuindo-se assim a validade de critério concorrente (Anastasi & Urbina, 2000; Pasquali, 1998).

De acordo com os escores do Cloze, o teste de *Tukey* formou três grupos de categorias do ADAPE, porque as categorias “DA leve” e “Sem indícios de DA” se agruparam. É importante destacar que o que pode ter influenciado esse agrupamento foi o fato de o número de alunos dessas categorias ser bastante desigual, respectivamente 61 e 35. Mas mesmo assim, os instrumentos conseguiram medir as habilidades em faixas muito próximas. Infere-se daí que também se pode atribuir a validade de critério ao Cloze pelos níveis de alfabetização do ADAPE, pois ficou demonstrado que houve discriminação de características que diferem as crianças de acordo com um critério padrão. Como o critério foi aplicado junto com o instrumento, atribui-se a validade de critério concorrente (Anastasi & Urbina, 2000; Pasquali, 1998).

Esses últimos resultados, que classificaram as crianças em faixas muito próximas, nos três instrumentos, confirmam a relação entre as habilidades de leitura e escrita. Pois, atualmente, há uma visão integradora da leitura e da escrita como processos inter-relacionados, que não podem mais ser abordados separadamente. Eles são vistos como resultantes da ação do pensamento integrado, simultaneamente dinâmico e complexo. Assim sendo, demonstram que o desempenho em leitura pode estar relacionado com a facilidade para o reconhecimento de palavras, à melhor utilização da informação gráfica, com uso dos conhecimentos fonológico, ortográfico e do vocabulário visual, adquiridos com a prática de leitura e a utilização eficiente das informações contextuais (Castelo Branco, 1992; Irwin & Doyle, 1992; Kopke Filho, 2001; Pugh & Pawan, 1991; Santos, 1997).

Antes de abordar o quarto objetivo deste trabalho, que é o de buscar evidências de validade convergente entre os três instrumentos, cabe fazer uma consideração sobre o número de participantes deste trabalho, que foi de 266 crianças. Essa quantidade é considerada moderada ( $200 \leq N < 500$ ), segundo os critérios de classificação de Prieto e Muñiz (2000), quanto ao tamanho das amostras na validação do construto.

Foram então realizadas provas de correlação de *Pearson* com os resultados obtidos nos três instrumentos. Obteve-se um índice de correlação positivo e significativo ( $r = 0,651$ ) entre os acertos do Cloze e do Reconhecimento de Palavras. Esse índice é classificado como excelente ( $r \geq 0,60$ ), de acordo com o critério “Mediana das correlações do teste com outros testes similares”, do *Cuestionario para evaluación de los tests* (CET) de Prieto e Muñiz (2000).

Esse resultado demonstrou que quanto melhor foi a compreensão de leitura das crianças, mais elas acertaram na identificação da grafia correta das palavras ditadas. Resultados semelhantes também foram obtidos nas pesquisas de Sousa (2000) e Salles e Parente (2002). Uma explicação para isso pode estar no fato de que, quanto mais freqüente é o

reconhecimento de palavras, por meio da leitura, maior será a familiaridade do leitor com as formas escritas das palavras (Carragher, 1985; Perfetti, 1992).

De maneira similar, os erros do ADAPE e os acertos do Reconhecimento de Palavras tiveram um índice de correlação significativo ( $r = -0,760$ ), porém negativo, também considerado excelente ( $r \geq 0,60$ ), pelos critérios expostos anteriormente. Revelou-se daí que quanto mais erros houve no ditado, menos acertos houve na identificação da grafia correta das palavras. Caliatto e Martinelli (2005) também verificaram que os resultados alcançados em trabalhos que analisaram a escrita por meio de ditado de palavras ou texto ou ainda, por produção espontânea de textos, obtiveram resultados semelhantes aos com reconhecimento de palavras. Pode-se inferir, então, que os problemas na escrita independem do tipo de estímulo utilizado, o auditivo, no caso do ADAPE e o auditivo e visual do Reconhecimento de Palavras. Deduz-se, então, que esses construtos são similares e dependem de processos cognitivos imbricados entre si.

Entre os erros no ADAPE e os acertos no Cloze houve um índice negativo e significativo ( $r = -0,605$ ), que é considerado excelente de acordo com os parâmetros de Prieto e Muñoz (2000). Assim, quanto mais as crianças erraram na escrita, menos compreensão tiveram na leitura. Esse resultado corroborou os de Zucoloto e Sisto (2002) e os de Santos, Lukjanenko, Sampaio, Cunha e Zenorini (2006), em pesquisas que utilizaram o Cloze e o ADAPE. Enfim, todos esses resultados confirmam a hipótese da relação entre os construtos considerados.

Resumindo, foram obtidos os seguintes resultados gerais: os escores dos sujeitos nos três instrumentos indicaram diferenças significativas entre os sexos e entre os tipos de instituição. Já entre as séries, somente o Reconhecimento de Palavras gerou um índice estatisticamente significativo, conferindo-lhe a validade de critério. A análise da variância entre as médias do Reconhecimento de Palavras e o Cloze, pelas categorias do ADAPE,

também indicaram diferenças significativas. Os índices de correlações entre os escores dos três instrumentos foram classificados como excelentes pelos critérios de Prieto e Muñiz (2000).

Foi demonstrado, pelo levantamento bibliográfico, que o desenvolvimento dos testes ADAPE, Reconhecimento de Palavras e Cloze emergiu da literatura científica e ficou definido o construto e avaliada sua correta representação nos testes. Além disso, eles foram submetidos a processos de desenvolvimento e validação para assegurar que realizam o objetivo a que se destinavam. Assim, ficaram esclarecidas as naturezas dos traços sob consideração e as condições que afetam seu desenvolvimento e suas manifestações, conforme preconizaram os autores levantados na revisão bibliográfica. Unindo os resultados alcançados a esses preceitos psicométricos, conclui-se que os três instrumentos avaliam construtos semelhantes e apresentam correlação alta com as variáveis com as quais eles devem se correlacionar. Dessa maneira, infere-se que esses instrumentos medem o que se propõem a medir e que há evidências de validade convergente entre eles (Anastasi & Urbina, 2000; Campbell, 1960; CFP, 2001, 2003; Cronbach & Meehl, 1955; Faust, 1970; Lidz, 1977; Muñiz, 2004; Pasquali, 2003; Ramsay & Reynolds, 2000).

Finalmente, de acordo com o quarto e último objetivo deste trabalho, foi elaborada uma escala dos tipos de erros cometidos pelas crianças, no Cloze, de acordo com sua classificação pelo ADAPE como “Sem indícios de DA” e com “DA acentuada”, para uma análise qualitativa. Os erros foram classificados dos menos aos mais graves em: branco, fonológico, lexical, sintático e semântico. Obteve-se, após seleção, o número de 22 protocolos de cada categoria.

O erro fonológico significou que a criança conseguiu recuperar a mesma palavra utilizada pelo autor, mas com problemas de ortografia ou acentuação. Ficou, portanto, caracterizado o erro na grafia da palavra, mas o não comprometimento da compreensão do

texto. Do mesmo modo, o erro lexical indicou compreensão, pois houve recuperação do conceito associado à unidade lingüística, mas com uso de um sinônimo ou palavra que não compromete o contexto. Assim, foi possível, através dos léxicos, acessar o sistema semântico, o que permitiu a compreensão da leitura (García, 1998; Manarini, 1996). Os erros sintáticos indicaram problemas com a consideração da ordem e do significado das palavras, com o papel das palavras funcionais e com o uso dos sinais de pontuação.

Para analisar a distribuição dos tipos de erros cometidos no Cloze pelas crianças classificadas como “Sem indícios de DA” foi realizada a prova de qui-quadrado. Ficou demonstrado que não houve homogeneidade na distribuição, o que gerou um índice estatisticamente significativo ( $p < 0,001$ ).

Os erros lexicais foram os mais cometidos, com a palavra “misterioso”, indicando que a compreensão não foi prejudicada, pois essas crianças usaram sinônimos. Cabe analisar que essa palavra é a mais extensa a ser recobrada, com cinco sílabas, o que dificultaria sua recuperação, de acordo com as predições de dificuldade do item de Abraham e Chapelle (1992).

Em seguida apareceram os erros sintáticos, na palavra “do”, por desconsideração da contração de + o. Vale destacar que foi essa palavra que levou ao erro as crianças que alcançaram o escore de 14 pontos no Cloze, porque sistematicamente colocaram “de”. As preposições estão entre as palavras mais fáceis de serem completadas nos testes de Cloze, no entanto, no texto utilizado, o uso da contração dificultou sua recuperação pelas crianças.

Depois vieram os erros semânticos, que ocorreram em maior número com a palavra “lá”, que por ser um advérbio é considerada uma palavra de conteúdo, portanto de difícil preenchimento. Os erros fonológicos foram os menos cometidos e nenhuma dessas crianças errou nas palavras “era” e “a”, por serem palavras curtas e cujas pistas do contexto estavam muito próximas, respectivamente nas frases “o seu fantasma era um príncipe” e “a princesa

armou um plano” (Abraham & Chapelle, 1992; Santos, 1990; Santos, Primi, Taxa & Vendramini, 2002).

Observou-se que os erros dos alunos “Sem indícios de DA” aconteceram mais na recuperação da exata palavra utilizada pelo autor do texto. Para elas, os erros sintáticos e semânticos apareceram quase na mesma proporção. Elas quase não cometeram erros fonológicos, sugerindo uma escrita mais madura e também quase não deixaram lacunas em branco. Infere-se que essas crianças conseguiram atribuir sentido à leitura, porque dispunham de recursos cognitivos suficientes para fazê-lo e provavelmente tiveram a contribuição de pessoas que confiaram na sua competência e que souberam intervir para incentivá-las (Costa & Boruchovitch, 2004; Solé, 1998; Vaz, 1998).

Considera-se que o leitor proficiente utiliza os dois métodos de processamento do conteúdo do material escrito, o “botton-up”, na qual o processamento é dependente do texto e deixa de lado o sujeito e a situação de enunciação para construir o significado a partir da análise e síntese do significado das partes. O outro método é o ascendente, linear e indutivo, ou “top-down”, mais relacionado à área de psicologia cognitiva, depende do leitor, pois parte do conhecimento de mundo do indivíduo, para a decifração da palavra, de modo que o texto seria apenas um confirmador das hipóteses do leitor (Bitar; 1989; Kato, 1987).

Por fim, foram analisados os erros cometidos no teste de Cloze pelas crianças com “DA acentuada”. Evidenciou-se, por meio da prova de qui-quadrado, uma distribuição heterogênea dos tipos de erros cometidos, que gerou um índice estatisticamente significativo ( $p < 0,001$ ).

Os critérios adotados para classificação dos erros desses alunos coincidiram com a ordem crescente dos totais de erros cometidos. Assim, o total de erros fonológicos foi de 23, o de lexicais foi de 25, o de sintáticos foi de 55 e o de semânticos foi de 61. Com esse último resultado, confirmou-se a hipótese de que os alunos com “DA acentuada” cometeriam mais erros semânticos. Infere-se, então, que os alunos com dificuldades de aprendizagem na escrita

têm dificuldades também na compreensão de textos, pois os erros semânticos caracterizaram dificuldades com os conhecimentos prévios, referentes ao significado declarativo e procedimental, para integrar as palavras num todo coerente. Há que se considerar que as estruturas do discurso são interpretadas como um jogo de proposições, ordenado por várias relações semânticas entre elas. As relações das proposições na microestrutura do texto requerem conhecimentos anteriores mais específicos, enquanto que na macroestrutura, a natureza das proposições é mais global. A compreensão ocorre à medida que o leitor vai realizando as relações entre as proposições nos dois níveis, conclui-se, então, que esse processo não aconteceu para essas crianças com “DA acentuada” (García, 1998; Kintsch e van Dijk, 1978).

A palavra “princesa” foi a que mais proporcionou erros fonológicos, encontrando-se, principalmente, erros de troca de “s” por “z”, o que comprova a complexidade na representação do grafema “s”, visto que é um símbolo que representa diferentes fones (Guimarães, 2005; Knies & Guimarães, 1989). Dentre os erros lexicais, a palavra “misterioso” várias vezes foi substituída por “homem”, não desfazendo a combinação substantivo adjetivo, pois depois desta palavra estava “estrangeiro”, considerando-se uma análise morfossintática.

Essas palavras, que proporcionaram erros fonológicos e lexicais, são respectivamente substantivo e adjetivo. Há que lembrar que pesquisas apontaram que os substantivos apresentam dificuldade média no preenchimento de lacunas nos testes de Cloze, enquanto os adjetivos, os verbos e os advérbios são os mais difíceis de serem completados, por serem classificados como palavras de conteúdo (Abraham & Chapelle, 1992; Santos, 1990; Santos, Primi, Taxa & Vendramini, 2002).

A palavra “do” levou aos erros sintáticos, assim como aconteceu com as crianças “Sem indícios de DA”. Quanto aos erros semânticos, foram mais erradas as palavras “lá” e “ficou”,

que são respectivamente advérbio e verbo e são classificadas como palavras de conteúdo, portanto de difícil preenchimento (Santos, 1990; Santos, Primi, Taxa & Vendramini, 2002).

É importante retomar as considerações de Abraham e Chapelle (1992), de que há fatores intrínsecos ao texto que interferem na sua compreensão, assim a recuperação de palavras de conteúdo, o local da pista do contexto, o número de sílabas no período, a extensão da palavra a ser encontrada, o número de respostas possíveis para a lacuna e o número de formas possíveis a serem consideradas podem predizer a dificuldade do item. Esses aspectos merecem ser mais bem explorados em pesquisas que utilizem o teste de Cloze.

Percebe-se, nessa análise qualitativa dos erros no Cloze, que houve a necessidade de recorrer à Psicologia e à Linguística para a compreensão de determinados mecanismos presentes na produção discursiva escrita. Assim, psicólogos e linguistas têm analisado as propriedades psicométricas do teste de Cloze (Bloomer, 1966; Carroll, 1972; Hughes, 1994; Oller Jr., 1986; Ranalli, 2002; Rodríguez, 1980; Weir, 1990, entre outros). Uma contribuição importante da Linguística Aplicada foi o modelo teórico da compreensão para os testes linguísticos, que dividiu a habilidade linguística em duas categorias: o conhecimento organizacional e o pragmático, divididos em subcategorias como o conhecimento gramatical e o sociolinguístico (Bachman, 1990; Bachman & Palmer, 1996).

É importante destacar que pesquisas realizadas constataram, por meio do teste de Cloze, o baixo nível de habilidade de leitura de universitários brasileiros, enfatizando um ciclo de formação deficiente e confirmando os resultados alcançados nesta pesquisa (Duran, 1981; Marini, 1986; Oliveira, 1999; Pellegrini, 1996; Santos, 1990; Vincentelli, 1999; Zamaï & Cusatis, 2002, entre outros). Dentre as conseqüências dos problemas detectados nesses trabalhos, confirmou-se no estudo de Cunha e Santos (no prelo) a relação entre as dificuldades de compreensão de leitura e de escrita, já na pesquisa de Oliveira e Santos (2005) ficou

evidenciado o comprometimento do desempenho acadêmico em consequência de problemas na compreensão da leitura.

Cabe lembrar que embora os resultados deste trabalho tenham apontado as dificuldades nas habilidades de leitura e escrita dos alunos desta amostra, definir uma criança com dificuldade de aprendizagem é muito complexo, pois envolve uma multiplicidade de conceitos, dados, construtos, modelos e hipóteses, além de questões ligadas à maneira de fazer o seu diagnóstico. As deficiências que mais tendem a causar problemas acadêmicos são a percepção visual, o processamento da linguagem, as habilidades motoras finas e a capacidade de fixar a atenção (Oliveira, 2001; Smith & Strick, 2001).

Alguns diagnósticos de crianças com dificuldade de aprendizagem indicam problemas na memória auditiva e/ou visual; déficit de atenção decorrente da hiperatividade e instabilidade associados; superdotação e instabilidade psicomotora por razões físicas. Alguns desses problemas são de natureza neurológica, assim o professor não pode dar o diagnóstico, uma vez que são necessários exames específicos (Oliveira, 2001).

Para entender as razões que levam uma criança a executar uma tarefa cognitiva pior que a normal é necessário saber como seria a resolução correta da tarefa e utilizar esse conhecimento para analisar onde residem os problemas para a criança com dificuldade de aprendizagem. Na escola, as dificuldades que interessam são aquelas que impedem o êxito acadêmico e nesse sentido os instrumentos de medida das habilidades de escrita e de leitura desempenham um papel importante no diagnóstico, pois a identificação das dificuldades possibilita analisar de uma maneira melhor a intervenção a ser proposta (Sisto, 2002). Há que levar em conta, principalmente, que as crianças com dificuldades de aprendizagem podem modificar seu potencial de aprendizagem ao adquirir informações que as desbloqueiem (Jardim, 2001).

Faz-se necessário, então, incrementar a construção e a validação dos instrumentos psicológicos utilizados no Brasil, para tentar solucionar o problema da precariedade deles e de seu suprimento com a utilização de instrumentos estrangeiros (Vendramini & Noronha, 2002; Noronha, 2002; Noronha, Freitas & Ottati, 2001; Noronha, Freitas, Baldo, Barbini & Almeida, 2004; Noronha, Oliveira & Beraldo, 2003; Sisto, Codenotti, Costa & Nascimento, 1979).

## VI - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo permitiu que se avaliasse preventivamente, durante o processo de escolarização, o desempenho em leitura e escrita de crianças de 3ª e 4ª séries. Os resultados obtidos indicaram que há diferenças de desempenho nos testes relativos ao sexo das crianças e os tipos de instituição em que elas estudam. Para as crianças da escola pública, considera-se que as práticas educativas utilizadas muitas vezes ignoram as características de cada criança para que se possa dar a ela a atenção merecida.

Revelaram-se dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita e a qualidade dos erros na compreensão de leitura que não podem ser entendidos sem que se levem em consideração as práticas e processos escolares que dificultam a aprendizagem. Essas práticas e processos produzem nos alunos atitudes e comportamentos que são comumente tomados como indisciplina, desajustamento, distúrbio emocional, hiperatividade, apatia, agressividade e tantos outros rótulos típicos de professores e psicólogos.

Evidenciou-se que uma criança com história de insucesso escolar carrega essa frustração como um peso que acaba se refletindo na escola e na família. Esse aspecto pode acionar tendências anti-sociais e de sentimento de autodesvalorização, por esse motivo é importante a realização de um diagnóstico precoce no início da aprendizagem e não no fim. É necessário adotar uma perspectiva preventiva das dificuldades escolares, porque o potencial de aprendizagem das crianças deve ser otimizado o mais cedo possível.

O aluno da escola pública é o que mais sofre com o rótulo de fracassado. As pessoas que trabalham nesse tipo de escola têm uma visão preconceituosa da repetência e a associam à pobreza. Os professores e diretores costumam procurar responsáveis para a incompetência pedagógica da escola.

Muitas vezes essas crianças acabam sendo encaminhadas para o serviço público de saúde sob queixas escolares. As práticas de diagnóstico pela escola, freqüentemente, são baseadas no senso comum e produzem dois tipos de resultados desastrosos. Por um lado, geram-se estigmas nos examinandos. Por outro lado, despende-se tempo do examinador e prejuízo para os cofres públicos.

Mas, como visto, há maneiras de ajudar os alunos com dificuldades de compreensão de leitura, como com a ativação do conhecimento prévio que eles já possuem e a relação deste com a nova informação trazida pelo texto. A atividade inferencial é uma habilidade que se amplia com a idade e está sujeita ao desenvolvimento cognitivo e às situações de aprendizagem. Para tornar-se um leitor competente, intervêm tanto as experiências, a motivação e o conhecimento do aprendiz, como as ajudas e os recursos que o educador proporciona, assim é importante entender os acréscimos nas capacidades de compreensão e fluência verbal que são desenvolvidos com a idade. Há que perceber também que grande parte do que se desenvolve não é apenas capacidade verbal, mas também capacidade para produzir estratégias úteis para compreensão e fluência verbais, que estão na interseção da aquisição da linguagem com a metacognição.

Há também maneiras de favorecer os aprendizes com dificuldades na escrita, pois foram mostrados vários fatores que interferem na aprendizagem desta habilidade. Dentre eles destaca-se o papel da escola na transmissão da norma culta, a importância da automatização no reconhecimento de palavras e o trabalho com a consciência metalingüística. Não se pode deixar de considerar que os resultados dos instrumentos de medida da aprendizagem da escrita foram associados aos de outros instrumentos, o que evidenciou a relação das dificuldades nesta habilidade com outras variáveis medidas.

Como foi sinalizado, o Brasil carece de instrumentos para medir os níveis de alfabetização, que são as reais medidas da qualidade do ensino no país. As políticas públicas

preocupam-se com as estatísticas, no caso da educação, com os números de ingressantes e egressos. Sobre esse assunto, há uma vigorosa discussão sobre os efeitos da progressão continuada para o favorecimento dessas estatísticas.

Conforme apresentado neste trabalho, a psicologia cognitiva vem permitindo avanços significativos, tanto no conhecimento da aquisição da linguagem, como no das dificuldades de aprendizagem. Porém constata-se que os Parâmetros Curriculares Nacionais não levam em conta, ignoram, ou minimizam a literatura científica.

As implicações dessa atitude se refletem nos indicadores do Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB), programa de avaliação implementado pelo governo brasileiro. Ainda que seja pautado numa dimensão humana com uma longa tradição de pesquisa na Psicologia, a das habilidades cognitivas, seus métodos de mensuração têm sido muito criticados, de acordo com os argumentos já expostos.

Considerando a importância dos aspectos apresentados em relação às dificuldades de aprendizagem e a necessidade de avaliação precoce das crianças em fase escolar, de forma a prevenir, e não apenas remediar o surgimento de dificuldades de aprendizagem associadas ao processo de escolarização, compreende-se que os testes são ferramentas úteis e necessárias. No entanto, os testes, no Brasil, caíram no descrédito por parte dos usuários, por um longo tempo. Essa situação foi gerada pela inexistência de testes nacionais, o que levou ao uso dos estrangeiros, adaptados ou não, mas mesmo assim sem supervisão de um órgão oficial. Isso, atualmente, é inconcebível, visto que para que sejam considerados válidos os testes passam por rigoroso tratamento científico, como foi visto neste trabalho. Cabe retomar que, mesmo que os testes contribuam de forma valiosa, oferecendo informações detalhadas a respeito do desempenho da criança, o seu uso merece cautela, pois eles não podem ser usados como única medida, há que se considerar a existência de vieses culturais e o contexto em que eles são aplicados.

Foi demonstrado neste trabalho, pelo levantamento bibliográfico, que o desenvolvimento dos testes em questão emergiu da literatura científica, que houve evidências de validade convergente entre eles, atribuindo-lhes confiabilidade. A amostra avaliada e as pesquisas já feitas com esses testes também contribuíram para a confirmação de sua pertinência.

Vale destacar, entretanto, que o embora esses instrumentos sejam propostas inovadoras e promissoras de avaliação, é preciso que mais evidências de validade sejam pesquisadas para propiciar a ampliação do conhecimento sobre as suas características psicométricas. Espera-se ainda que a realização de outras pesquisas supere as limitações deste estudo, principalmente no que se refere ao tamanho da amostra. Além disso, elas poderão contribuir para a ampliação dos conhecimentos na área e para aprimorar os procedimentos técnicos empregados na avaliação psicológica e os próprios instrumentos.

## VII - REFERÊNCIAS

- Aaron, P. G. (1989). Qualitative and quantitative difference among dyslexic, normal and nondyslexic poor readers. *Reading and Writing, 1*(4), 291-308.
- Abraham, R. G., & Chapelle, C. A. (1992). The meaning of Cloze test scores: An item difficulty perspective. *The Modern Language Journal, 76*, 468-479.
- Albano, E. C. (1999). O Português Brasileiro e as Controvérsias da Fonética Atual: pelo aperfeiçoamento da fonologia articulatória. *Delta, 15*, 23-50.
- Alderson, J. C. (1979). The Cloze Procedure and Proficiency in English as a Foreign Language. *TESOL Quarterly, 13*(2), 219-227.
- Alderson, J. C. (1980). Native and Nonnative Speaker Performance on Cloze Tests. *Language Learning, 30*, 59-76.
- Alliende, F., & Condemarín, M. (1987). *Leitura – Teoria, Avaliação e Desenvolvimento*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- American Psychological Association. (1954). *Technical recommendations for psychological testes and diagnostic techniques*. Washington, DC: American Psychological Association.
- American Educational Research Association, American Psychological Association y National Council on Measurement in Education (1985, 1999). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Anastasi, A., & Urbina, S. (2000). *Testagem Psicológica* (M. A. V. Veronese, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ayres, C. R. (1999). O papel do conhecimento prévio na relação leitura e compreensão. *Signo, 24*(37), 71-85.

- Bachman, F. (1990). *Fundamental Consideration in Language Testing*. Oxford, Oxford University Press.
- Bachman, L., & Palmer A. (1996). *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford: Oxford University Press.
- Bampi, M. L. F. (2000). *Programa para o desenvolvimento da leitura e escrita: faz-de-conta e criatividade*. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Barrera, S. D., & Maluf, M. R. (2003). Consciência Metalingüística e Alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(3), 491-502.
- Barrera, S. D., & Maluf, M. R. (2004). Variação lingüística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional*, 8(1), 35-46.
- Bartholomeu, D., Sisto, F. F., & Rueda, F. J. M. (2006). *Dificuldades de aprendizagem na escrita e características emocionais de crianças*. *Psicologia em Estudo*, 11(1), 139-146.
- Bazi, G. A. P., & Sisto, F. F. (2006). Alegria, tristeza medo e coragem em crianças com dificuldades de aprendizagem. Em F. F. Sisto & S. C. Martinelli (Org.), *Afetividade e Dificuldades de Aprendizagem*. (pp.57-72). São Paulo: Vetor.
- Bispo, N. L. (2000). *Imagem mental, memória e dificuldades de aprendizagem na escrita*. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação – UNICAMP, Campinas –SP.
- Bitar, M. L. (1989). *Eficiência dos instrumentos de avaliação em leitura*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo-SP.

- Bloomer, R. H. (1966). The Effects of Non-overt Reinforced Cloze Procedure upon Reading Comprehension. Em G. B. Schick & M. M. May (Eds.), *Fifteenth Yearbook of the National Reading Conference* (pp. 31-40). Milwaukee: National Reading Conference.
- Bormuth, J. R. (1968). Cloze Test Readability: Criteria Reference Score. *Journal Educational Measurement*, 5, 189-196.
- Braga, S. M. L. (1981). *Remediação da leitura: um estudo com escolares de primeiro grau utilizando a Técnica Cloze*. Dissertação de Mestrado – Instituto de Psicologia – Universidade de São Paulo – SP.
- Cabral, E., & Sawaya, S. M. (2001). Concepções e atuação profissional diante das queixas escolares: os psicólogos nos serviços públicos de saúde. *Estudos de Psicologia*, 6(2), 143-155.
- Cagliari, L. C. (1988). *A cartilha e a leitura* (Série Idéias, Vol. 5). São Paulo: FDE.
- Cagliari, L. C. (1989). *Alfabetização & Lingüística*. São Paulo: Scipione.
- Cagliari, L. C. (1997). *Alfabetização & Lingüística*. 10.ed. São Paulo: Scipione.
- Cagliari, L. C., & Cagliari G. M. (1999). *Diante das letras: a escrita na alfabetização*. Campinas: Mercado das Letras.
- Caliatto, S. G., & Martinelli, S. C. (2005). Avaliação do Reconhecimento de Palavras em jovens e adultos. *Psic*, 6(1), 51-58.
- Campbell, D. T. (1960). Recommendations for APA test standards regarding construct, trait, and discriminant validity. *American Psychologist*, 15, 546-553.
- Capovilla, A. G. S. (2002). Compreendendo a dislexia: definição, avaliação e intervenção. *Cadernos de Psicopedagogia*, 1(2), 36-59.

- Capovilla, A. G. S. & Capovilla, F. C. (1997). O desenvolvimento da consciência fonológica em crianças durante a alfabetização. *Temas sobre Desenvolvimento*, 35(6), 15-21.
- Capovilla, A. G. S., & Capovilla, F. C. (2001). Compreendendo a natureza dos problemas de aquisição de leitura e escrita: mapeando o envolvimento de distúrbios cognitivos de discriminação fonológica, velocidade de processamento e memória fonológica. *Cadernos de Psicopedagogia*, 1(1), 14-37.
- Carelli, A. E. (1992). *Teste da eficiência de programas em compreensão e leitura crítica*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas-SP.
- Carneiro, G. R. S., Martinelli, S. C., & Sisto, F. F. (2003). Autoconceito e dificuldades de aprendizagem na escrita. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(3), 427-434.
- Carraher, T. N. (1985). Explorações sobre o desenvolvimento da competência em ortografia em português. *Psicologia, Teoria e Pesquisa*, 1(3), 269-285.
- Carraher, T. N., & Rego, L. B. (1983). Understanding the alphabetic system. Em R. Rogers, & J. A. Sloboda (Eds.). *Acquisition of symbolic skills*. N. York: Plenum Press.
- Carroll, J. B. (1972). Defining Language Comprehension. Some Speculations. Em J. B. Carroll, & R. O. Freedle. (Eds.), *Language Comprehension and the Acquisition of Knowledge* (pp. 1-29). New York: John Wiley & Sons.
- Carvalho, M. P. (2001). Estatísticas de desempenho escolar: o lado avesso. *Educação & Sociedade*, 77, 231-252.
- Castelo Branco, S. M. C. (1992). *Estudo do desenvolvimento de leitura oral em escolares de 1ª a 4ª série do primeiro grau*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

- Castro, M. L. U. (1981). *Programa de leitura recreativa: efeito de dois procedimentos de treino com escolares de quarta série do 1º grau*. Dissertação de Mestrado – Instituto de Psicologia – Universidade de São Paulo – SP.
- Catania, A. C. (1999). *Aprendizagem: Comportamento, Linguagem e Cognição* (4ª ed.). (D. G. Souza, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Cipro Neto, P., & Infante, U. (1998). *Gramática da Língua Portuguesa*. São Paulo: Scipione.
- Cohen, J. H. (1975). The effect of content area material on Cloze test performance. *Journal of Reading*, 19(3), 247-250.
- Condemarín, M., & Milicic, N. (1994). *Test de Cloze – Procedimiento par el desarrollo y la evaluación de la comprensión lectora*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Conselho Federal de Psicologia (2001). *Resolução nº 025/2001*. Recuperado em 21 ago. 2006: <http://www.pol.org.br>
- Conselho Federal de Psicologia (2003). *Resolução nº 002/2003*. Recuperado em 21 ago. 2006: <http://www.pol.org.br>
- Costa, E. R., & Boruchovitch, E. (2004). Compreendendo relações entre estratégias de aprendizagem e a ansiedade de alunos do ensino fundamental de Campinas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(1), 15-24.
- Cronbach, L. J.(1960). *Essentials of psychological testing*. (2ª ed.). New York: Harper & Brothers.
- Cronbach, L. J., & Meehl, P.E. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin*, 52, 281-302.
- 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.

- Cunha, N. B., & Santos, A. A. A. (no prelo). Relação entre a compreensão da leitura e a produção escrita em universitários. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(2).
- Curi, N. M. (2002). *Atenção, memória e dificuldades de aprendizagem*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.
- Duarte, I. (1998). Ensino da língua materna, da repetição de modelos à intervenção educativa cientificamente fundamentada. Em Anais, 6. Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura, 1998, Coimbra, Portugal.
- Duran, A. P. (1981). *Padrões de comunicação oral e compreensão da comunicação escrita na universidade: estudo no Nordeste*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Ellis, A. W. (2001). *Leitura, Escrita e Dislexia: uma análise cognitiva* (2ª ed.), (D. Batista, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Escoriza Nieto, J. (1998). Dificultades en el proceso de composición del discurso escrito. Em V. S. Bermejo, & J. A. B. Llera. *Dificultades de aprendizaje* (pp. 147-162). Madrid: Editorial Síntesis.
- Eysenk, M. W., & Keane, M. T. (1993). *Psicologia Cognitiva*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Faraco, C. A. (1997). *Escrita e alfabetização* (3.ed). São Paulo: Contexto.
- Faust, M. (1970). Cognitive and language factors (in early identification). *Journal of Special Education Monograph*, 4, 335-346.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo Veintiuno.

- Flower, L., & Hayes, J. (1981). Plans that guide the composing process. Em C. H Frederiksen, & J. Dominic (Org.), *Writing: The nature, development, and teaching of written communication* (pp. 39–58). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Fonseca, V. (1995). *Introdução às dificuldades de aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- França, M. P., Wolff, C. L., Moojen, S., & Rotta, N. T. (2004). Aquisição da Linguagem Oral: Relação e risco para a linguagem escrita. *Arquivos de Neuropsiquiatria*, 62(2-B), 469-472.
- Frith, U. (1990). *Dyslexia as a developmental disorder of language*. London, UK: MRC, Cognitive development unit.
- Galton, F. (1883). *Inquiries into human faculty and its development*. London: Macmillan.
- García, J. N. (1998). *Manual de dificuldades de aprendizagem: linguagem, leitura, escrita e matemática* (J. H. Rodrigues, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Góes, M. C. R. (1984). Noções sobre correspondência som-texto em crianças iniciando a alfabetização. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 1(36), 59-79.
- Góes, M. C. R., & Aragão, R. M. R. (1992). Níveis de compreensão da linguagem escrita em crianças com atraso escolar. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 44(3), 71-88.
- Goldstein, G., & Hersen, M. (2000). Historical perspectives. Em: G. Goldstein & M. Hersen (Orgs.), *Handbook of Psychological Assessment* (pp.3-17). Kidlington, Oxford: Pergamon.
- Gombert, J. E. (2003). Atividades metalingüísticas e aprendizagem da leitura. Em: M. R. Maluf, (Org.), *Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização*, (pp. 19-63). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Gomes, M. A. M., & Boruchovitch, E. (2005). Desempenho no Jogo, Estratégias de Aprendizagem e Compreensão na Leitura. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21(3), 319-326.

- Goodman, K. S. (1994). Reading, Writing and Written Texts: A Transactional Sociopsycholinguistic View. Em R. B. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (pp.1093-1130), 4ª ed., Newark, Delaware: International Reading Association.
- Graminha, S. S. V., Machado, V. L. S., Francischini, E. L., & Befi, V. M. (1987). Emprego de um procedimento de treino gradual de discriminação de sílabas em crianças com dificuldades na leitura e escrita. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 39(1), 84-94.
- Guerrero, P. V. T. (2002). *Desenvolvimento cognitivo, aceitação social entre pares e dificuldade de aprendizagem na escrita*. Tese de Doutorado – Departamento de Psicologia da Educação – UNICAMP – Campinas –SP.
- Guimarães, S. R. K. (2003). Dificuldades no desenvolvimento da lectoescrita: o papel das habilidades metalingüísticas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 19(1), 33-45.
- Guimarães, S. R. K. (2004). O papel das pistas do contexto verbal no reconhecimento de palavras. *Psicologia em estudo*, 9(2), 279-289.
- Guimarães, S. R. K. (2005). *Aprendizagem da Leitura e da Escrita: o papel das habilidades metalingüísticas*. São Paulo: Vetor.
- Halliday, M. A. K. (1973). *Explorations in the Functions of Language*. London: Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1975). *Learning How to Mean: Explorations in the Development of Language*. London: Arnold.
- Hughes, A. (1994). *Testing for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hussein, C. L. (1999). Treino e generalização de leitura crítica e criativa: um estudo experimental com universitários. *Revista Estudos de Psicologia*, 16(2), 16-27.
- Inizan, A. (1976). *Cuando enseñar a leer; batería predictiva*. Madrid: Pablo del Río.
- Irwin, J. W., & Doyle, M. A. (1992). *Reading/Writing Connections: learning from research*. Newark: IRA.

- Jardim, W. R. S. (2001). *Dificuldades de Aprendizagem no Ensino Fundamental: manual de identificação e intervenção*. São Paulo: Edições Loyola.
- Johnson, H. & Smith, L. B. (1981). Children's inferential abilities in the context of reading to understand. *Child Development*, 52, 1216-1223.
- Joly, M. C. R. A. (1999). *Microcomputador e criatividade em leitura e escrita no ensino fundamental*. Tese de Doutorado – Instituto de Psicologia – Universidade de São Paulo – SP.
- Joly, M. C. R. A., & Lomônaco, J. F. B. (2003). Avaliando a compreensão de leitura no ensino fundamental: uma comparação entre o instrumento eletrônico e o impresso. *Boletim de Psicologia*, 53(119), 131-147.
- Kato, M. (1987). *Aprendizado de leitura*. São Paulo, Martins Fontes.
- Kato, M. (1999). Aquisição e aprendizagem da língua materna: de um saber inconsciente para um saber metalingüístico. Em M. J. Grimm - Cabral (Org.), *Investigações à Linguagem: ensaios em homenagem a Leonor Scliar-Cabral* (pp. 201 – 225). Florianópolis: Editora Mulher.
- 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, SP.
- Kingeski, M. F., & Sisto, F. F. (2004). Reconhecimento de palavras nas séries iniciais do ensino fundamental. *Teoria e Prática da Educação*, 7(2), 183-190.
- Kintsch, W., & van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363-394.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension a construction – integration model. *Psychological Review*, 95(2), 163-182.

- Kintsch, W. (1994). Text comprehension, memory and learning. *American Psychologist*, 49(4), 294-303.
- Kless Delange, M., & Limbosch, M. (1971). Detection of dyslexia-dysorthographia in the primary school. *Revue Belge de Psychologie et de Pedagogie*, 33(133), 7-11.
- Koppitz, E. M. (1968). *Psychological evaluation of children's human figure drawings*. New York: Grune & Stratton.
- Koppitz, E. M. (1976). *El dibujo de la figura humana en los niños*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Kopke Filho, H. (2001). *Estratégias em compreensão da leitura: conhecimento e uso por professores de língua portuguesa*. Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Knies, C. B., & Guimarães, A. M. M. (1989). *Elementos de Fonologia e Ortografia do Português*. Porto Alegre, Editora da UFRGS.
- Lemle, M. (1987). *Guia teórico do alfabetizador*. São Paulo: Ática.
- Lemle, M. (2004). *Guia teórico do alfabetizador* (16ª ed.). São Paulo: Ática.
- Lidz, C. (1977). Issues in psychological assessment of preschool children. *Journal of School Psychology*, 15, 129-135.
- Lyon, G. R. (1995). Toward a definition of dyslexia, *Annals of Dyslexia*, 45, 3-27.
- Machover, K. (1949). *Personality Projection in the Drawing of the Human Figure*. Springfield: Charles C. Thomas.
- Maluf, M. R., & Barrera, S. D. (1997). Consciência fonológica e linguagem escrita em pré-escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 10(1), 125-145.
- Manarini, A. S. (1996). *Influência do sistema de escrita do português nos processamentos perilexicais de leitura*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, SP.

- Marini, A. (1986). *Compreensão de leitura no ensino superior. Teste de um programa de treino de habilidades*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, SP.
- Meireles, E. S., & Correa, J. (2005). Regras contextuais e morfossintáticas na aquisição da ortografia da língua portuguesa por crianças. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21(1), 77-84.
- Mello, M. T. O. P. (1988). Efeito de um material de história do Brasil para crianças de 8 a 10 anos quanto à inteligibilidade e compreensão do texto. *Estudos de Psicologia*, 5(2), 112-126.
- Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais de 1ª a 4ª séries*. Recuperado em 01 ago. 2006: <http://www.mec.gov.br>
- Molina, O. (1979). *Avaliação da inteligibilidade de livros didáticos de 1º e 2º graus por meio da Técnica Cloze*. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia - Universidade de São Paulo - SP.
- Morais, A. G. (1995). Escribir como se debe. Em A. Teberosky, & L. Tolchinsky (Orgs.), *Más allá de la alfabetización* (pp. 67-92). Buenos Aires: Santillana.
- Mota, M., Moussatche, A. H., Castro, C. R., Moura, M. L. S., & D'Angelis, T. (2000). Erros de escrita no contexto: uma análise na abordagem do processamento da informação. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 13(1), 1-6.
- Muñiz, J. (2004). La validación de los testes. *Metodología de las Ciencias del Comportamiento*, 5(2), 121-141.
- Nassri, R. C. B. M. (2002). Compreensão de Leitura em Universitários de Direito e Medicina. Em G. P. Witter (Org.), *Psicologia: tópicos gerais* (pp. 179-191). Campinas: Alínea.

- Neves, T. R. P. (1997). *O processamento da informação na leitura de textos em sala de aula*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS.
- Neves, E. R. C., & Boruchovitch, E. (2004). A motivação de alunos no contexto da progressão continuada. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20(1), 77-85.
- Nicholson, T. (1999). Reading comprehension processes. Em G. B. Thompson, & T. Nicholson (Orgs.), *Learning to Read* (pp. 127-149). Newark: IRA.
- Noronha, A. P. P. (2002). Problemas mais graves e mais freqüentes no uso dos testes psicológicos. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 15(1), 135-142.
- Noronha, A. P. P., Freitas, J. V., Baldo, C. R., Barbin, P. F., & Almeida, M. C. (2004). Conhecimento de estudantes a respeito de conceitos de avaliação psicológica. *Psicologia em Estudo*, 9(2), 263-269.
- Noronha, A. P. P., Freitas, F. A., & Ottati, F. (2001). Informações contidas nos manuais de testes de inteligência. *Psicologia em Estudo*, 6(2), 101-106.
- Noronha, A. P. P., Oliveira, K. L., & Beraldo, F. N. M. (2003). Instrumentos psicológicos mais conhecidos e utilizados por estudantes e profissionais de Psicologia. *Psicologia Escolar e Educacional*, 7(1), 47-56.
- Nunes, T. (1995). Leitura e escrita: processos em desenvolvimento. Em E. S. Alencar, & A. L. B. Smolka (Orgs.), *Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino aprendizagem* (3ª ed.), (pp. 211-220). São Paulo: Cortez.
- Oliveira, G. C. (2001). Dificuldades subjacentes ao não-aprender. Em F. F. Sisto, E. Boruchovitch, & L. D. T. Fini (Orgs.), *Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico* (pp.79-95). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Oliveira, J. B. A. (2005). *ABC do alfabetizador* (3ª ed.). Belo Horizonte: Alfa Educativa.

- Oliveira, M. H. M. A. (1999). Comportamento de leitura do estudante universitário. Em G. P. Witter (Org.), *Leitura: Textos e Pesquisas* (pp. 125-139). Campinas: Alínea.
- 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.
- Oller Jr., J. (1986). *Language Tests in School*. London, Longman.
- Pacheco, L. M. B., & Sisto, F. F. (2003). Ajustamento social e dificuldade de aprendizagem. *PSIC- Revista de Psicologia da Vetor Editora*, 6(1), 43-50.
- Page, W. D. (1975). The post-oral reading Cloze test: New link between oral reading and comprehension. *Journal of Reading Behavior*, 7(4), 383-389.
- Pasquali, L. (1998). Princípios de elaboração de escalas psicológicas. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 25 (5), 206-213.
- Pasquali, L. (2003). *Psicometria – Teoria dos testes na Psicologia e na Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Pellegrini, M. C. K. (1996). *Avaliação dos níveis de compreensão e atitudes frente à leitura em universitários*. Dissertação de Mestrado. Universidade São Francisco, Bragança Paulista.
- Pelissari, A. R. M. S. (2006). *Dificuldade de Aprendizagem em Escrita: autoconceito e aceitação social*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, SP.
- Perfetti, C. A. (1992). A capacidade para a leitura. Em R. Sternberg, *As capacidades intelectuais humanas: uma abordagem em processamento de informações* (pp.72-96). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Piaget, J. (1926). *La representación du monde chez l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Piaget, J. (1973). *Memória e inteligência*. Brasília: Art Nova.

- Piaget, J. (1974). *Recherches sur la contradiction*. France: Presses Universitaires.
- Pinheiro, A. M. V. (1995). Dificuldades específicas de leitura: a identificação de déficits cognitivos e a abordagem do processamento de informação. *Psicologia Teoria e Pesquisa*, *11*(2), 107-115.
- Prieto, G. & Muñiz, J. (2000). Un modelo para evaluar la calidad de los tests utilizados en España. *Papeles del Psicólogo*, *77*, 65-75.
- Propst, I. K., & Baldauf, R. B. (1979). Use Matching-Cloze Tests for Elementary Students. *The Reading Teacher*, *32*(6), 683-690.
- Pugh, S. L., & Pawan, F. (1991). Reading, Writing and Academic Literacy. Em R. F. Flippo, & D. C. Caverly (Eds.), (1-26), *College Reading and Study Strategy Programs*. Newark, Delaware: IRA.
- Queiroga, B. A. M., Lins, M. B., & Pereira, M. A. L. V. (2006). Conhecimento morfosintático e ortografia em crianças do ensino fundamental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, *22*(1), 95-100.
- Ramsay, M. C., & Reynolds, C. R. (2000). Development of a scientific test: a practical guide. Em: G. Goldstein, & M. Hersen (Orgs.), *Handbook of Psychological Assessment* (pp.21-42). Kidlington, Oxford: Pergamon.
- Ranalli, J. M. (2002). *Comparing Scoring Procedures on a Cloze Test*. Recuperado em 2 de mai. 2005:  
<http://www.cels.bham.ac.uk/resources/essays/Ranalli5.pdf>
- Rankin, E. F. (1970). The Cloze Procedure: It's validity and utility. Em R. Farr (Org.), *Measurement and Evaluation of Reading* (pp.237-523). New York: Marcourt, Brace and World.
- Rego, L. L. B. (1991). O desenvolvimento cognitivo e a prontidão para a alfabetização. Em T. N. Carraro (Org.), *Aprender pensando* (pp. 21-38). Petrópolis: Vozes.

- Rego, L. L. B. (1995). Diferenças individuais na aprendizagem inicial da leitura: papel desempenhado por fatores metalingüísticos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 11(1), 51-60.
- Retorta, M. S. (s.d.). *Multiple-Choice and Cloze Tests: what do they really measure?*  
Recuperado em 2 de mai. 2005:  
<http://www.cefetpr.br/deptos/dacex/mirian4.htm>
- Ribeiro, I. M. O. (2004). La crisis brasileña en la enseñanza de la norma culta. *Lingüística*, 14, 249-272.
- Roazzi, A., & Dowker, A. (1989). Consciência fonológica, rima e aprendizagem da leitura. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 5(1), 31-55.
- Rodríguez, T. (1980). Determinación de la comprensibilidad de materiales de lectura por medio de variables lingüísticas. *Lectura y Vida*, 1(1), 29-32.
- Rossini, S. D. R., & Santos, A. A. A. (2001). Fracasso Escolar: estudo documental de encaminhamentos. Em F. F. Sisto, E. Boruchovitch, & L. D. T. Fini (Orgs.), *Dificuldades de Aprendizagem no Contexto Psicopedagógico* (pp. 214-235). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Rueda, F. J. M., Bartolomeu, D., & Sisto, F. F. (2006). Emotividade e aprendizagem da escrita. Em F. F. Sisto, & S. C. Martinelli (Orgs.), *Afetividade e Dificuldades de Aprendizagem* (pp.111-124). São Paulo: Vetor.
- Salles, J. F., & Parente, M. A. M. P. (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. F., & Parente, M. A. M. P. (2004). Compreensão textual em alunos de segunda e terceira séries: uma abordagem cognitiva. *Estudos de Psicologia*, 9(1), 71-80.

- Sampaio, I. S., & Santos, A. A. A (2002). Leitura e redação entre universitários: avaliação de um programa de remediação. *Psicologia em Estudo*, 7(1), 31-38.
- Sánchez, J. N. G. (1998). Historia y concepto de las dificultades de aprendizaje. Em V. S. Bermejo, & J. B. Llera (Orgs.). *Dificultades de aprendizaje* (pp.17-46). España: Editorial Síntesis.
- Sánchez, J. N. G. (2004). *Dificuldades de aprendizagem e intervenção psicopedagógica* (E. Rosa, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Santos, A. A. A. (1981). *Desenvolvimento do hábito de leitura e compreensão de textos através da aplicação de fichas: um estudo com adolescentes carentes*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Pontifícia Universidade de Campinas, SP.
- Santos, A. A. A. (1990). *Leitura entre Universitários: Diagnóstico e Remediação*. Tese de Doutorado – Instituto de Psicologia – Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Santos, A. A. A. (1997). Programas de Remediação: uma alternativa para o desenvolvimento da compreensão em leitores adultos. *Pro-posições*, 5(1), p.115.
- 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). Evidências de validade de critério para o Teste de Cloze. Manuscrito não publicado. Programa de Pós-graduação Stricto-Sensu em Psicologia. Universidade São Francisco, São Paulo.
- Santos, A. A. A., Primi, R., Taxa, F., & Vendramini, C. M. M. (2002). O teste de Cloze na avaliação da compreensão em leitura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(3), 549-560.
- Santos, A. A. A., Rueda, F. J. M., & Bartolomeu, D. (2006). Avaliação dos aspectos afetivos envolvidos nas dificuldades de aprendizagem. Em F. F. Sisto, & S. C. Martinelli (Orgs.), *Afetividade e Dificuldades de Aprendizagem* (pp.93-110). São Paulo: Vetor.

- Santos, A. A. A., Sampaio, I. S., Lukjanenko, M. F. S., Cunha, N. B., & Zenorini, R. P. C. (2006). Avaliação de dificuldades em compreensão de leitura e escrita. Em C. Machado, L. S. Almeida, M. Gonçalves, & V. Ramalho (Orgs.), XI Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos. Braga: Psiquilíbrios.
- Santos, A. A. A., & Santos, E. C. P. (2002). Avaliação de um programa de intervenção para o ensino de espanhol. *Paradigma*, 28, 49-76.
- Schiavoni, A., & Martinelli, S. C. (2005). Percepção de alunos sobre as expectativas do professor acerca de seu desempenho: um estudo comparativo entre alunos com e sem dificuldades de aprendizagem. *Interação em Psicologia*, 9(2), 311-319.
- Silveira, C. A. F. (2004). Os processos inferenciais via jogo de regras na compreensão da leitura. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.
- Sisto, F. F. (2000). *Escala de Avaliação de Autoconceito*. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo. [digitado]
- Sisto, F. F. (2001). Dificuldade de aprendizagem em escrita: um instrumento de avaliação (ADAPE). Em F. F. Sisto, E. Boruchovitch, & L. D. T. Fini (Orgs.), *Dificuldades de Aprendizagem no Contexto Psicopedagógico* (pp. 190-213). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Sisto, F. F. (2002). Avaliação de dificuldade de aprendizagem: uma questão em aberto. Em F. F. Sisto, E. A. Dobránszky, & A. Monteiro (Orgs.), *Cotidiano Escolar: Questões de Leitura, Matemática e Aprendizagem* (pp.121-141). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Sisto, F. F., & Bazi, G. A. P. (1998). *Escala de Agressividade para Crianças e Jovens*. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.
- Sisto, F. F., & Bazi, G. A. P. (1999). *Autopercepção de Sentimentos*. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 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.
- Sisto, F. F., & Pacheco, L. M. B. (2002). Estudo exploratório para a construção de um instrumento de ajustamento social. *Psicologia em Estudo*, 7(20), 83-90.
- Sisto, F. F., Codenotti, N., Costa, C. A. J., & Nascimento, T. C. N. (1979). Testes psicológicos no Brasil: o que medem realmente. *Educação e Sociedade*, 2, 152-165.
- Smith, C., & Strick, L. (2001). *Dificuldades de Aprendizagem de A a Z: Um guia completo para pais e educadores*. Porto Alegre: Artmed.
- Solé, I. (1998). *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed.
- Solé, I. (2003). Leitura em Educação Infantil? Sim Obrigada! Em A. Teberosky et al. (Orgs.), *Compreensão de leitura: a língua como procedimento* (pp. 67-76). Porto Alegre: Artmed.
- Sousa, E. O. (2000). A relação entre o nível de escrita e de leitura em crianças das séries iniciais. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Sousa, S. Z. L. (2000). A avaliação na organização do ensino em ciclos. Em M. Krasilchick (Org.), *USP fala sobre educação* (pp. 34-43). São Paulo: USP.
- Souza, A. R. M., & Sisto, F. F. (2001). Dificuldade de aprendizagem em escrita, memória e contradições. *Psicologia Escolar e Educacional*, 5(2), 39-47.
- Spearman, C. (1904). The proof and measurement of association between two things. *American Journal of Psychology*, 15, 201-293.
- Spies, R. A., & Plake, B. S. (2005). *The Sixteenth Mental Measurements Yearbook*. Nebraska: Harbound.

- Stanovich, K. E. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 16(1), 32-71.
- Stanovich, K. E., & Siegel, L. (1994). Phenotypic performance profile of children with reading disabilities: A regression-based test of the Phonological-Core variable-Difference Model. *Journal of Education Psychology*, 86(1), 24-53.
- Suehiro, A. C. B., & Santos, A. A. A. (2005). O Bender e as dificuldades de aprendizagem: estudo de validade. *Avaliação Psicológica*, 4(1), 23-31.
- Taylor, W. L. (1953). Cloze procedure: a new tool for measuring readability. *Journalism Quarterly*, 30, 415-433.
- Tonelotto, J. M. F. (1998). *Atenção e sua relação com a atitude de crianças no contexto escolar*. Tese de Doutorado. FCM-Unicamp, Campinas-SP.
- van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Vaz, J. P. (1998). Ensinar a compreender: das estratégias de leitura à leitura estratégica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 32(1), 99-123.
- Vendramini, C. M. M., & Noronha, A. P. P. (2002). Estudo comparativo entre testes de inteligência e de personalidade. *Psico*, 33(2), 413-426.
- Vincentelli, H. (1999). Problemática de la lectura en estudiantes universitarios. *Psicologia Escolar e Educacional*, 3(3), 195-202.
- Weir, C. (1990). *Communicative language testing*. New Jersey, Prentice Hall International.
- Witter, G. P. (1996). Avaliação da produção científica sobre leitura na universidade. *Psicologia Escolar e Educacional*, 1(1), 31-37.

- Witter, G. P. (1999). Metaciência e leitura. Em G. P. Witter (Org.), *Leitura: textos e pesquisas* (pp. 13-22). Campinas: Alínea.
- Wong, B. Y. L. (1996). *The ABCS of Learning Disabilities*. San Diego, CA, Academic Press.
- Zamai, M. V., & Cusatis, R. (2002). Leitura Acadêmica entre Universitários de Fisioterapia e Psicologia. Em G. P. Witter (Org.), *Psicologia: tópicos gerais* (pp. 113-134). Campinas: Alínea.
- Zanella, M. S. (2005). Aprendizagem da ortografia e a leitura: questões metalingüísticas. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Zorzi, J. L. (1998). *Aprender a escrever, a apropriação do sistema ortográfico*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Zucoloto, K. A., & Sisto, F. S. (2002). Dificuldades de aprendizagem em escrita e compreensão em leitura. *Interação em Psicologia*, 6(2), 157-166.

## VIII - ANEXOS

### ANEXO 1 – ESCALA DE AVALIAÇÃO DE DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM DA ESCRITA (ADAPE)

Uma tarde no campo

José ficou bastante alegre quando lhe contaram sobre a festinha na chácara da Dona Vanda. Era o aniversário de Amparo.

Chegou o dia. Todos comeram, beberam e fizeram muitas brincadeiras engraçadas.

Seus companheiros Cássio, Márcio e Adão iam brincar com o burrico. As crianças gostam dos outros animais, mas não chegam perto do Jumbo, o cachorro do vizinho. Ele é mau e sai correndo atrás da gente.

Mário caiu jogando bola e machucou o joelho. O médico achou necessário passar mercúrio e colocou um esparadrapo.

Valter estava certo. Foi difícil voltar para casa, pois estava divertido.

Pensando em um dia quente de verão, tenho vontade de visitar meus velhos amigos.

Sisto, F. F. (2004). Programa de Pós Graduação Strictu Sensu em Psicologia – Universidade São Francisco, Itatiba – SP.

## ANEXO 2 - ESCALA DE RECONHECIMENTO DE PALAVRAS

Escola:	Série:	Sexo:	Idade:
---------	--------	-------	--------

Depois de ouvir a palavra, faça um X na palavra escrita corretamente:

- 1 - alem - alén - além
- 2 - emfim - enfin - enfim
- 3 - jol - gou - gol
- 4 - palavra - pelavra - pavavra
- 5 - ventu - vento - vênto
- 6 - populações - populassões - popuações
- 7 - pusição - posicão - posição
- 8 - poduz - produz - produs
- 9 - pronunciadas - pronunciadas - pronunssiadas
- 10 - marela - amarrela - amarela
- 11 - ambientí - ambiente - ambiente
- 12 - atrasado - atlasado - atrasado
- 13 - cinzenda - cizenta - cinzenta
- 14 - clarera - klareira - crareira
- 15 - claro - claro - craro
- 16 - déla - delá - dela
- 17 - dêrradeiro - deradeiro - derradeiro
- 18 - decubra - desçubra - descubra
- 19 - ditância - distânsia - distância
- 20 - entrar - entar - entrar
- 21 - enrado - erado - errado
- 22 - eztiagem - esfiagem - estiagem
- 23 - ezemplo - exemplo - ixemplo
- 24 - eziste - existe - existi
- 25 - exploração - esploração - exproração
- 26 - foran - poram - foram
- 27 - forma - forna - fôrma
- 28 - fotebol - futebou - futebol
- 29 - geraumente - geralmente - geralmenti
- 30 - imaginasão - imaginação - imajinação
- 31 - importante - inportante - importamte
- 32 - informação - informassão - infornação
- 33 - juntaram - juntáram - juntaran
- 34 - lapis - lápis - lápiz
- 35 - madrugaba - madrugada - nadrugada
- 36 - matirial - materiau - material
- 37 - medico - médica - médico
- 38 - ninguem - nimguém - ninguém
- 39 - paineu - painel - panel
- 40 - paresse - padece - parece
- 41 - pediátricu - pediáltico - pediátrico
- 42 - pega-lo - pagá-lo - pegá-lo

- 43 - proqagandas - propagamdas - propagandas
- 44 - proparoxítunas - proqaroxítunas - proparoxítunas
- 45 - raceita - resseita - receita
- 46 - reponsável - resposável - responsável
- 47 - socou - çocou - socol
- 48 - çurgiu - surjiu - surgiu
- 49 - telas - temas - télas
- 50 - viria - tiria - virria
- 51 - vivacidabe - vivaacidade - vivacidade
- 52 - vontadi - vomtade - vontade
- 53 - pequenas - peqenas - piquenas
- 54 - personagens - perçonagens - persomagens
- 55 - pesquisadas - tesquisadas - pesquisabas

**ANEXO 3 – TESTE DE CLOZE**

## A princesa e o fantasma

Era uma vez uma princesa que vivia muito infeliz em seu palácio. Ela era apaixonada por \_\_ fantasma que vivia escondido \_\_.

Um dia chegou um \_\_\_\_\_ estrangeiro e disse à \_\_\_\_ que o seu fantasma \_\_\_\_ um príncipe enfeitiçado.

A \_\_\_\_\_ suspirou de alívio e \_\_\_\_\_ pensando em uma maneira \_\_ tirar aquele feitiço. Achou \_\_\_\_ se o fantasma soubesse \_\_ seu amor por ele, \_ feitiço desapareceria.

Acreditando nisso, \_ princesa armou um plano \_ prendeu o fantasma numa \_\_\_\_\_ de música. Declarou seu \_\_\_\_\_ a ele e, ao abrir a caixinha, o som da música se transformou num príncipe maravilhoso.

Santos, A. A. A (2004). Programa de Pós Graduação Strictu Sensu em Psicologia – Universidade São Francisco, Itatiba – SP.

## ANEXO 4 – INSTRUÇÕES PARA APLICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS

### ADAPE

Prezada Professora

A aplicação do ditado será através de uma palavra de cada vez e nenhuma delas deverá ser repetida e, por isso, deve-se solicitar bastante atenção. Os critérios para a correção dos ditados são feitos a partir da contagem dos erros de ortografia, as ausências de palavras, acentuação errada, uso indevido de maiúsculas e minúsculas. A pontuação de cada criança corresponde à soma dos erros cometidos.

### Reconhecimento de Palavras

Por favor, leia apenas uma vez cada palavra e dê o tempo necessário para a criança marcar a resposta certa.

Explicar para criança o que ela terá de fazer, da seguinte forma. Vocês vão receber uma folha com palavras. Eu vou ler a primeira palavra e vocês marcarão a forma correta de escrever a palavra que eu falei. Escrever o seguinte exemplo na lousa

1 – abacaxi - bacaxi - abacachi

Eu falo a palavra **abacaxi (falar claramente, sem silabar)** e vocês fazem um X na resposta que vocês acham que está correta. Assim. (Marcar na lousa).

Mesmo que não tenham certeza, não deixem de marcar a que vocês acham que é a correta.

Prestem atenção, pois eu não vou repetir a palavra.

Começar.

### **Teste de Cloze**

Solicitar aos alunos que leiam o texto completo e depois escrevam a palavra que melhor complete o sentido do texto. Lembrar que o tamanho do traço corresponde ao tamanho da palavra que cabe em cada espaço.

## ANEXO 5 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### TERMO DE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO (1ª via)

#### Avaliação Psicopedagógica no Processo de Escolarização

Eu, ....., (nome, idade, RG, endereço), .....abaixo assinado responsável legal de....., dou meu consentimento livre e esclarecido para que ele(a) participe como voluntário do projeto de pesquisa supracitado, sob a responsabilidade do(s) pesquisador(es) *Acácia Aparecida Angeli dos Santos, Fermino Fernandes Sisto e Ana Paula Porto Noronha* e da doutoranda *Neide de Brito Cunha* do Curso de Pós-graduação em Psicologia da Universidade São Francisco.

Assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que:

- 1 - O objetivo da pesquisa é verificar evidências de validade convergente entre instrumentos de avaliação psicopedagógica;
- 2 - Durante o estudo serão aplicados o teste de Cloze, a Escala de Reconhecimento de Palavras e o ADAPE para avaliação de habilidades de leitura e escrita;
- 3 - Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a sua participação na referida pesquisa;
- 4 - A resposta a este (s) instrumento(s)/ procedimento(s) não causam riscos conhecidos à sua saúde física e mental e não poderão causar-me constrangimento;
- 5 - Estou livre para interromper a qualquer momento sua participação na pesquisa;
- 6 - Seus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada;
- 7 - Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa pelo telefone: 11 - 4034-8023;
- 8 - Poderei entrar em contato com o responsável pelo estudo, *Acácia Aparecida Angeli dos Santos*, sempre que julgar necessário pelo telefone (11) 4534 8046; e *Neide de Brito Cunha* pelo telefone 4534-8000;
- 9 - Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e outra com o pesquisador responsável.

Itatiba, .....de 200...

Assinatura do responsável legal:

.....

## TERMO DE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO (2ª via)

### Avaliação Psicopedagógica no Processo de Escolarização

Eu, ....., (nome, idade, RG, endereço), .....abaixo assinado responsável legal de....., dou meu consentimento livre e esclarecido para que ele(a) participe como voluntário do projeto de pesquisa supracitado, sob a responsabilidade do(s) pesquisador(es) *Acácia Aparecida Angeli dos Santos, Fermino Fernandes Sisto e Ana Paula Porto Noronha* e da doutoranda *Neide de Brito Cunha* do Curso de Pós-graduação em Psicologia da Universidade São Francisco.

Assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que:

- 1 - O objetivo da pesquisa é verificar evidências de validade convergente entre instrumentos de avaliação psicopedagógica;
- 2 - Durante o estudo serão aplicados o teste de Cloze, a Escala de Reconhecimento de Palavras e o ADAPE para avaliação de habilidades de leitura e escrita;
- 3 - Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a sua participação na referida pesquisa;
- 4 - A resposta a este (s) instrumento(s)/ procedimento(s) não causa riscos conhecidos à sua saúde física e mental e não poderão causar-me constrangimento;
- 5 - Estou livre para interromper a qualquer momento sua participação na pesquisa;
- 6 - Seus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada;
- 7 - Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa pelo telefone: 11 - 4034-8023;
- 8 - Poderei entrar em contato com o responsável pelo estudo, *Acácia Aparecida Angeli dos Santos*, sempre que julgar necessário pelo telefone (11) 4534 8046; e *Neide de Brito Cunha* pelo telefone 4534-8000;
- 9 - Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e outra com o pesquisador responsável.

Itatiba, .....de 200...

Assinatura do responsável legal:

.....

**ANEXO 6 - TERMO DE APROVAÇÃO DA PESQUISA PELO COMITÊ DE ÉTICA  
DA INSTITUIÇÃO**