



UC/FPCE_2012

Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**Processos de Leitura- Avaliação com a PROLEC-R
Estudo de crianças sinalizadas com dificuldades de
aprendizagem na leitura.**

Rubina Patricia Silva Aguiar (e-mail: rubinapatricia@netmadeira.com)

Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia da Educação,
Desenvolvimento e Aconselhamento, sob a orientação da Professora
Doutora Ana Paula Couceiro Figueira



Processos de Leitura- Avaliação com a PROLEC-R. Estudo de crianças sinalizadas com dificuldades de aprendizagem na leitura.

Resumo

Os processos linguísticos constituem objeto de estudo em diversas áreas de investigação, como na Psicolinguística e na Psicologia Cognitiva. No nosso país, o interesse por esta área tem vindo a crescer, não só pela escassez de instrumentos que avaliem os processos de leitura, mas também pelas dificuldades denunciadas em variadíssimos estudos na aquisição e na própria leitura dos nossos jovens. Neste sentido, é de extrema importância a existência de instrumentos que avaliem e diagnostiquem fragilidades ao nível da leitura. A PROLEC-R (Cuetos et al., 2009) é uma bateria que está muito divulgada em Portugal, mas, no entanto, só existe em língua espanhola. Contudo, é importante referir que a PROLEC-R é uma bateria de provas de leitura que não concorre para a avaliação de todos os processos implicados na atividade de ler, pois não abarca as dimensões fonológicas.

Pretende-se, com o presente estudo, contribuir para o prosseguimento dos estudos de adaptação e validação da PROLEC-R para a população portuguesa. Apresenta-se um estudo realizado com uma amostra de crianças sinalizadas com dificuldades de aprendizagem na leitura. Efetuou-se uma análise descritiva prova a prova e item a item, tendo em conta a média e o desvio padrão para os diferentes tipos de sinalização de dificuldades de aprendizagem na leitura. Ou seja, as 30 crianças da amostra (N=30) são sinalizadas, em que 17 crianças foram diagnosticadas por um técnico (psicólogo) e 13 crianças foram diagnosticadas apenas pela indicação do professor. Neste sentido, os dados serão tratados como se tratasse de duas amostras diferentes - sub-amostras.

Todavia, apesar de não ter sido encontradas diferenças entre as duas sub-amostras de crianças sinalizadas, é com alguma pertinência e até mesmo curiosidade que os dados serão discutidos e tratados nas duas sub-amostras. Na discussão apresenta-se uma comparação dos resultados obtidos na bateria (através da média e desvio padrão) entre as crianças sinalizadas com fragilidades na leitura (com e sem diagnóstico aprofundado) e não sinalizadas, estas últimas de um trabalho desenvolvido anteriormente (Roque, 2011). Os resultados gerais obtidos neste estudo apontam para a não existência de diferenças substantivas entre estas duas amostras.

Palavras-chave: Processos linguísticos, Avaliação da capacidade de ler, PROLEC-R.

Processes of Reading Assessment with PROLEC-R. Comparative study of children flagged with learning difficulties in reading.

Abstract

The linguistic processes are studied in various research areas, such as cognitive psychology and psycholinguistics. In our country, the interest in this area has been growing, not only by the lack of tools to assess the processes of reading, but also by the difficulties reported in many different studies in the acquisition and reading of our own youth. In this sense, it is extremely important that there are tools that evaluate and diagnose weaknesses in the reading. The PROLEC-R is a battery that is very widespread in Portugal, but, however, exists only in Spanish. It is also important to note, with the PROLEC-R a battery of reading tests, this does not contribute to the assessment of all processes involved in the activity of reading, because it covers the phonological dimensions.

For the purpose it is intended, therefore, to the present study, contribute to further studies of adaptation and validation of PROLEC-R for the Portuguese population. Presents itself, a study with a sample of children flagged with learning difficulties in reading. Thus, we performed a descriptive analysis of the evidence and evidence item by item, taking into account the mean and standard deviation for the different signs of learning difficulties in reading. That is, the 30 children in the sample ($N = 30$) are flagged, differences occur in diagnosis, as 17 children were diagnosed by a specialist (psychologist) and 13 children were diagnosed only by the words of the teacher. In this sense, the data will be treated as if it were two different samples - sub-samples.

However, although no differences were found between the two sub-samples of children flagged, it is with some relevance and even curiosity that data will be discussed and addressed in the two sub-samples. In the discussion presents a comparison of results in the battery (through the mean and standard deviation) in children with marked weakness in reading (with and without detailed study) and not flagged, the latter in a previous work (Roque, 2011). The overall results obtained in this study indicate that there is no substantive differences between the two samples.

Key Words: Linguistic processes, assessment of ability to read, PROLEC-R.

Agradecimentos

Aos meus pais, pelo apoio incondicional, pelo amor e compreensão que sempre demonstraram ao longo destes anos, apesar do Atlântico nos separar. Obrigado por todos os sacrifícios suportados e pelo constante encorajamento nas horas de maior dúvida e receio,

À minha família, João, Carmo, tio Fernando, Natacha e Avô Aurélio, um muito obrigado por acreditarem que seria possível,

À Teresa, amiga, companheira de grandes lutas travadas ao longo de 6 anos. A ti agradeço toda a amizade, presença, carinho, apoio, força e motivação,

À Professora Doutora Ana Paula Couceiro, pela sua total disponibilidade, incentivo, apoio, auxílio e dedicação,

A todas as direções das instituições escolares e encarregados de educação que me concederam a autorização para a recolha de dados,

A todas as crianças que tão prontamente responderam à PROLEC-R,

Às Colegas Tânia e Sara, por todos os desabafos e ajudas ao longo da realização deste trabalho,

A todos aqueles que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho.

Índice

Introdução	1
I - Enquadramento concetual	5
Leitura – Concetualizações, Modelos e Dificuldades de Leitura	5
II – Objetivos	11
2.1- Objetivo Geral	11
2.2- Objetivo Específico	12
III – Metodologia	12
3.1- Caracterização da amostra	12
3.2- Instrumentos	15
3.2-1. Questionário SócioDemográfico	15
3.2.2. Bateria de Avaliação dos Processos de Leitura- revista (PROLEC-R)	15
3.3- Procedimentos	20
IV – Resultados	21
4.1- Análise Descritiva das 9 provas que compõem a PROLEC-R	21
V – Discussão	50
VI – Conclusões	55
Bibliografia	57
Anexos	61

Introdução

Nos nossos dias, é praticamente impossível, até mesmo inconcebível, pensar na nossa vida, sem sabermos ler. Também é sabido que o ato de ler não se resume e nem se limita apenas ao saber ler um livro, um texto e ou perceber ou compreender apenas o que está escrito. Saber ler tornou-se uma “ferramenta” necessária na sociedade não só a nível escolar, mas também a nível social. Ler vai muito além disso, passa por pequenas tarefas simples e quase rotineiras presentes em todos os contextos da nossa vida, como: comunicar; transmitir informação; partilhar sentimentos (Carvalho, 2011).

Oficialmente, o ponto de partida para a aquisição da leitura acontece com a entrada na escola, pois, como é sabido, a capacidade de ler não é algo espontâneo, é necessário ensino (Carvalho, 2011). Neste sentido, a figura do professor é fulcral neste processo, pois este transmite o significado do grafema e o seu respetivo fonema, estando nesta aprendizagem envolvidos os mais variados processos, cognitivos e fonológicos (Adams, 1990). A capacidade de ler é, no entanto, uma aprendizagem muito importante para o sujeito, uma vez que, se não existir uma boa aquisição desta, muitos conhecimentos e aprendizagens estarão comprometidos (Leite & Bragança, 2010).

Em Portugal, grande parte do insucesso escolar dos alunos deve-se às dificuldades que apresentam na leitura e conseqüentemente na escrita. Desde então, o nosso país tem sido palco da realização de estudos de cariz internacional, tal como o PISA - Programa de Avaliação Internacional dos Estudantes. Este programa, desenvolvido no âmbito da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), em 1997, está organizado em ciclos de 3 anos. O PISA procura avaliar a preparação dos jovens com 15 anos para a vida ativa e também mede a capacidade dos alunos em três domínios: a literacia de leitura, a literacia matemática e a literacia científica (Sucena & Castro, 2010).

Os resultados mais recentes do PISA (2009) revelam que Portugal registou uma grande evolução relativamente a anos anteriores (2000, 2003, 2006), que colocavam o nosso país muito abaixo da média dos países desenvolvidos. Estes últimos dados posicionam Portugal como o segundo país que mais progrediu na área das Ciências e o quarto em Matemática e em Língua Materna. Assim, pela primeira vez, os conhecimentos dos jovens portugueses de

15 anos estão muito perto da média dos países avaliados.

No entanto, e de forma a dar resposta aos níveis inferiores de literacia no nosso país relativamente à média europeia, surge nos anos 2006/2007 o Plano Nacional de Leitura. O Plano Nacional de Leitura é uma iniciativa do Governo, da responsabilidade do Ministério da Educação, em articulação com o Ministério da Cultura e o Gabinete do Ministro dos Assuntos Parlamentares (Roque, 2011). Esta é uma iniciativa justificada pela importância de adquirir competências e hábitos de leitura nos primeiros anos escolares (Sim-Sim, 2007).

Igualmente considera-se que a avaliação da leitura tem que ser eficiente. Para tal, é necessário identificar quais os processos que estão comprometidos. Deste modo, para que a avaliação seja eficiente, requer-se instrumentos válidos (Carvalho, 2011). Em Portugal, o número de testes que avaliem a leitura é muito reduzido. Um estudo realizado por Sim-Sim e Viana (2007), cujo objetivo foi analisar os instrumentos existentes no nosso país para avaliação da leitura, concluiu que existem poucos instrumentos validados para a população portuguesa. Porém, atualmente existem já alguns instrumentos validados em Portugal, e referenciados no relatório Para a Avaliação do Desempenho de Leitura (2007), que seguidamente serão passados em revista: a ALEPE- Bateria de Avaliação da Leitura em Português Europeu (Sucena & Castro, 2010), que tem como objetivo identificar crianças cujo desempenho na leitura (descodificação) se encontra abaixo do valor crítico considerado para o ano de escolaridade frequentado; a DECIFRAR- Prova de Avaliação da Capacidade de Leitura (Salgueiro, 2002), que avalia a velocidade e a precisão de leitura de palavras isoladas, cálculo da idade de leitura e o cálculo do quociente de leitura; a Leitura de Compreensão (Rebelo, 1993), que avalia a compreensão de leitura de frases isoladas; A Leitura Rápida (Rebelo, 1993), que avalia a velocidade de leitura de palavras; a Leitura Técnica (Rebelo, 1993) tem como objetivo avaliar a capacidade de reconhecimento de palavras e está orientada para o 1º ciclo do ensino básico; a PRP- Prova de Reconhecimento de Palavras (Viana & Ribeiro, 2009), que avalia a velocidade e a precisão de leitura. Esta prova poderá ser útil na avaliação dos efeitos de programas de recuperação; a PADD- prova de análise e despiste de dislexia- 2ª versão (Carreteiro, 2005). É uma prova que visa o despiste da dislexia central, bem como perturbações fonológicas ou ortográficas; a Procomlei- Prova de Avaliação da Compreensão Leitora (Viana, Pereira & Teixeira, 2003), que avalia a compreensão leitora; a Prova A (Barros & Viana,

1998, 2002), que avalia a velocidade e precisão no reconhecimento de palavras; a prova Compreensão de Leitura (Trindade, 2004), que visa avaliar a compreensão leitora; o teste Compreensão de Leitura de Hainaut- nível inferior (Carvalho, 1990), que avalia a compreensão leitora inicial; o teste de Compreensão de Leitura de Lobrot (Trindade, 1997), que avalia a compreensão de leitura de frases; o Teste de Leitura de Palavras (Viana, Pereira & Teixeira, 2005), cujo objetivo é o reconhecimento de palavras, avaliando a velocidade e precisão; o Teste de Leitura de Palavras e de Pseudo-Palavras A (Trindade, 1997), que avalia o reconhecimento de palavras, através da velocidade e precisão; o Teste de Leitura de Palavras e de Pseudo-Palavras B (Vale, 1999), que avalia, tal como a versão anterior, o reconhecimento de palavras em consonância com a velocidade e precisão; o Teste de Leitura de Palavras e de Pseudo-Palavras C (Santos, 2005) visa a avaliação do reconhecimento de palavras, através da velocidade e precisão; o TIL- Teste Idade de Leitura (Sucena & Castro, 2010), que visa o diagnóstico nas dificuldades de leitura/dislexia. É um teste de triagem inicial, que avalia dois processos cognitivos, a descodificação e a compreensão; a PAL-PORT- Bateria de Avaliação Psicolinguística das Afasias e outras Perturbações da Linguagem para a População Portuguesa (Festas, Martins & Leitão, 2007), que é uma bateria que permite avaliar as afasias e défices linguísticos; a Prova de Leitura O Rei (Carvalho, 2011), que é um teste que avalia a fluência na leitura de crianças entre os 2º e 6º anos de escolaridade; a prova Lê e Aprende (Rebelo, 1993), que avalia a compreensão da leitura de frases isoladas; a BANC- Bateria de Avaliação Neuropsicológica de Coimbra (Simões et al., 2008) é uma bateria que avalia importantes funções neurocognitivas: memória, atenção, funções executivas, orientação, motricidade e lateralidade, sendo estas funções e aptidões essenciais à capacidade para aprender; o IIDA- Inventário de Identificação de Dificuldades de Aprendizagem (Albuquerque, n.d.), que permite despistar e identificar dificuldades de aprendizagem.

Neste sentido, pelas razões atrás aduzidas, pretende-se com este trabalho contribuir para a aferição de uma bateria originária de Espanha, a PROLEC-R (Cuetos et al., 2009). A PROLEC-R, sendo uma bateria que avalia os processos que intervêm na leitura, permite identificar os componentes do sistema de leitura que estão comprometidos em crianças que não conseguem aprender a ler. A PROLEC-R é um instrumento validado para a população espanhola, que contou com uma amostra de 920 sujeitos, distribuídos igualmente pelo sexo

masculino e o sexo feminino, com idade compreendidas entre os 6 e 12 anos, que frequentavam entre os 1º e o 6º anos de escolaridade do Ensino Básico.

Num estudo realizado por Sim-Sim e Viana (2007), as autoras relatam os indicadores nacionais de desempenho e competências de leitura. Evidenciam, assim, a necessidade de aplicação de medidas de avaliação para uma amostra representativa da população, bem como estudos de validade sobre essas medidas. Estas autoras referem que a definição de níveis de desempenho (*benchmarks*) está subjacente à competência de leitura, sendo que esta última é considerada um *continuum*, em que ocorre a necessidade de o dividir em “pontes de corte”, de forma a perceber e transmitir a proficiência dos alunos. Para que seja realizável, é necessário construir medidas válidas e fiáveis de proficiência de leitura, testadas em amostras representativas da população, através de métodos estatísticos que possibilitem estabelecer relações e comparações (Sim-Sim & Viana, 2007).

A PROLEC-R surge, assim, como um instrumento capaz de identificar, pelo menos alguns processos que estão implicados na leitura, bem como conhecer as áreas que carecem de intervenção. Tendo em conta que é um instrumento originário da Espanha, exige que sejam realizados estudos para a sua aferição e validação, de forma a identificar as suas qualidades psicométricas, para que seja possível encontrar dados normativos para a população portuguesa.

Segundo o referido anteriormente, e neste sentido, enquanto contributo para a aferição e validação da PROLEC-R (Figueira & Lopes, n.d.) para a população portuguesa, o presente trabalho tem por objetivo específico a realização de um estudo comparativo entre crianças sinalizadas com dificuldades de aprendizagem na leitura e crianças não sinalizadas.

Para a sua concretização, iremos abordar, no enquadramento teórico, as conceitualizações de leitura, os modelos, as dificuldades de aprendizagem na leitura e por último o instrumento visado. No que concerne ao método, proceder-se-á ao estabelecimento de objetivos, caracterização da metodologia utilizada e à apresentação dos resultados e discussão dos mesmos.

O trabalho termina com conclusões possíveis e propostas para o melhoramento da bateria de provas, bem como sugestões para posteriores estudos.

I – Enquadramento concetual

Diversas são as investigações e trabalhos desenvolvidos em torno dos processos implicados na leitura, bem como os mecanismos que estão subjacentes a esta (Roque, 2011). A leitura é essencial ao longo de todo o processo educativo, em todas as áreas de conhecimento (Athayde, 2001). O ato de ler deixou de ser visto como um processo de descodificação de letras que formam palavras, pois este é um processo muito mais complexo (Festas, 1994). De forma a explicar como ocorre o desenvolvimento da leitura, diversas foram as investigações realizadas, de onde surgiram modelos de leitura, modelos ascendentes, modelos descendentes e o modelo da dupla via (Semedo, 2011). Os primeiros defendem que o processamento da informação é guiado pelo conhecimento prévio do indivíduo e pelas suas expectativas. Por seu turno, os modelos descendentes postulam que o processamento da informação é guiado pelas próprias características dos estímulos (Rayner & Pollasek, 1989, in Sucena & Castro, 2010).

Leitura – Concetualizações, Modelos e Dificuldades de Leitura

Definir o que é “ler” ou o que é saber “ler” não é uma tarefa fácil. A leitura é um processo complexo e essencial para aprendizagens futuras. Segundo Carvalho (2008), ler consiste em extrair o significado das palavras escritas que se desenvolve gradualmente, cujo caráter é complexo, visto que estão envolvidas diversas competências, como: a atenção, a memória, o conhecimento geral e o tratamento de informação escrita. No entanto, a leitura envolve um conjunto de processos de compreensão que desempenham um papel igualmente importante. Para Gagné e colaboradores (1993, in Pocinho, 2007), o ato de ler é então composto por quatro processos implicados na leitura (1) Descodificação, que traduz a ativação do significado das palavras na memória semântica, quer através da ativação visual da palavra impressa, quer através da correspondência letra-som; (2) Compreensão Literal, a ativação do significado das palavras em formato de frases; (3) Compreensão Inferencial da ideia subjacente à frase; (4) Monitorização da Compreensão, ou seja, a definição dum objetivo de leitura (estratégias a atingir). Este último processo envolve integração, síntese e elaboração de informação.

Inicialmente, os estudos desenvolvidos sobre a aprendizagem da leitura

eram maioritariamente focados na língua inglesa. Contudo, a partir dos anos 80, surgiram os primeiros estudos noutras línguas, que traduziram dados diferenciadores quanto ao ritmo de aquisição da leitura (Sucena & Castro, 2010). Estes dados apurados devem-se às características ortográficas, ou seja, à consistência ortográfica e ao grau de transparência das ortografias (Sucena & Castro, 2010 in Roque, 2011).

Um estudo realizado no ano 2003 por diversos investigadores (Seymour, Aro e Erskine), em que compararam 13 ortografias europeias, concluíram que o grau de rapidez de aprendizagem da leitura é maior, quanto maior for o grau de transparência ortográfica. Neste sentido, a transparência ortográfica influencia a aprendizagem da leitura. Existe um *continuum* de transparência ortográfica e complexidade silábica (Sucena & Castro, 2010). A título de exemplo, sob forma de explicar o que foi dito, abordaremos, de seguida, a complexidade silábica espanhola e a portuguesa. A complexidade silábica de Espanha e de Portugal é caracterizada como simples, no entanto, o Espanhol é mais transparente que o Português (Roque, 2011). Morais (2010) aponta como possíveis justificações para tal facto a facilidade com que as crianças espanholas começam a ler no primeiro ano de escolaridade, enquanto é esperado que as crianças portuguesas consigam ler no final do 1º ano.

São várias as concetualizações em torno da leitura, sendo que cada uma delas remete para determinados processos, entre os quais a identificação de letras, processos léxicos, processos semânticos e processos sintáticos. O processo de leitura, segundo Cuetos et al. (2009), inicia-se com a identificação das letras que constituem uma palavra, o seu significado, e conseqüentemente esta que irá formar o texto. Segundo Sim-Sim e Viana (2007), uma leitura proficiente é aquela em que ocorre um reconhecimento automático das palavras, a correspondência grafema-fonema e uma análise estrutural.

A aprendizagem da leitura está subordinada aos diferentes tipos de modelos de leitura. Vários trabalhos de investigação realizados nesta área sugerem a existência de dois grandes modelos de leitura, o modelo descendente e o modelo ascendente (Sucena & Castro, 2010). A partir destes modelos de leitura, modelo descendente e o modelo ascendente, é possível conhecer quais os processos cognitivos envolvidos no ato de ler, compreendendo como a informação escrita é sentida e transformada pelo leitor.

Por outro lado, na década de 70, surge um novo modelo que minimiza e

apazigua as diferenças que os modelos existentes preconizavam – Modelo da Dupla Via (Roque, 2011).

Neste sentido, os modelos de leitura apresentam-se em três grupos, Ascendente; Descendente e Dupla Via, que seguidamente serão descritos detalhadamente.

Segundo Sucena e Castro (2010), o modelo ascendente dominou a aprendizagem da leitura até aos finais dos anos 60.

O modelo ascendente traduz a leitura como um percurso hierárquico e linear, partindo dos processos mais simples e só posteriormente para processos mais complexos (Festas, 1994). Ou seja, consiste essencialmente na transformação de grafemas em fonemas. Os leitores recorrem inicialmente a uma análise da estrutura interna da palavra (traços, fonemas, sílabas e morfemas), para posteriormente descodificar a palavra (Carvalho, 2008). Gough (1984, 1989), um dos principais defensores (Festas, 1994), que explica que após a identificação da primeira letra, era logo de imediato identificada a seguinte, e o mesmo acontecia sucessivamente. Após a identificação da palavra, concretiza-se a sua integração, ou seja, acontece o processamento linear, considerando que as palavras são lidas da esquerda para a direita e posteriormente guardadas na memória até à constituição da frase (Festas, 1994). Deste modo, é necessário o leitor reconhecer as letras e conseguir identificar a sua sonoridade que lhe corresponde, o que implica memorização. Distinguir e reconhecer a forma das letras é um aspeto muito importante no início da escolaridade, visto que a maior parte dos símbolos gráficos são muito semelhantes (b; d) e com nomes muito próximos, sendo esta uma habilidade preditora da aprendizagem da leitura (Leite & Bragança, 2010, in Roque, 2011).

Porém, este modelo tem sido criticado no que diz respeito ao seu carácter linear e serial, por negligenciar os conhecimentos anteriores (Festas, 1994).

Por seu turno, o modelo descendente surge como opositor do modelo ascendente. Segundo este modelo, a leitura é guiada por processos cognitivos de nível superior, em que a memória do sujeito e as suas capacidades inferenciais têm um grande peso, e interagem com as características do texto (Carvalho, 2008). Este modelo tem como principais defensores Kenneth Goodman (1967, 1973) e Smith (1971), que defendem como aspeto fulcral na leitura a motivação dos leitores, em vez da compreensão do texto, pois esta é apresentada como

secundária. A leitura é feita através de “adivinhações”, a partir do contexto semântico. De facto, segundo Smith (2003), as crianças quando entram na escola deparam-se com situações inesperadas e sem qualquer sentido.

Segundo Smith (2003), a aprendizagem global, a aquisição da ortografia e da leitura tem como base a compreensão, concluindo, que a aprendizagem é o resultado da compreensão (Roque, 2011).

Neste sentido, é-nos possível afirmar que a leitura não é só aquilo que vemos, mas também aquilo que possuímos e adquirimos. Smith (2003) afirma que o nosso sistema visual é importante na aprendizagem da leitura, pois é rápido, seletivo e depende da informação não visual. Os olhos produzem movimentos, fazendo pausas e fixações, de forma a seleccionar a informação, que acontece por norma da esquerda para a direita. Uma leitura muito lenta influencia a compreensão, pois o texto perde o sentido global. Uma letra apresentada isoladamente não pode ser lida como palavra, pois só se compreende uma letra quando podemos evocar o nome ou o seu som. De igual modo, uma palavra não pode ser vista apenas como um conjunto de letras, mas sim como uma unidade semântica, pois uma palavra pode ser identificável, quando uma ou outra letra não é decifrável (Roque, 2011). Neste sentido, a leitura de uma palavra não depende apenas da identificação de letras. Tanto as palavras como as letras podem ser identificadas a partir das características da informação visual e as características funcionalmente equivalentes permitem o reconhecimento de palavras com acesso a conhecimentos anteriores (Smith, 2003).

Neste sentido, o modelo descendente refere aspetos globais da leitura, mas, no entanto, direciona a aprendizagem da leitura para aspetos de “adivinhação” e de conhecimento adquirido que promovem a compreensão da leitura (Sucena & Castro, 2010).

No entanto, e de modo a ultrapassar todas as lacunas encontradas nos modelos anteriores, surge um modelo inovador e que ocupa uma posição intermédia, considerando que o ato de ler era produto de mecanismos capazes de transformar grafemas em fonemas e que este fosse um jogo de advinhas psicolinguísticas – o designado Modelo de Dupla Via (Roque, 2011).

A denominação de dupla via deve-se a dois teóricos, Baron e Strawson (1976, in Sucena & Castro, 2010), que defendiam que o ato de ler era concretizado através de dois mecanismos, lexical e o não lexical, ou seja, o reconhecimento de uma palavra é feito com base na conversão letra-som e pelo

reconhecimento visual (Ribeiro, 1999).

A via lexical pode percorrer dois caminhos, por um lado, um caminho mais direto, o reconhecimento visual da palavra até à sua leitura, e um caminho mais indireto, através da via semântica, desde a ortografia à própria leitura da palavra.

Por outro lado, a via não lexical está intimamente ligada à fonológica, ou seja, a conversão grafema-fonema, sendo que esta via é requerida para a leitura de palavras e de pseudopalavras (Sucena & Castro, 2010).

Nesta linha de pensamento, Adams (1990) propõe um modelo interativo do processo de leitura, baseado nas teorias conexionistas, em que a informação é tratada ao mesmo tempo a vários níveis. À medida que se efetua o processamento das letras, é enviada informação excitatória para as unidades fonológicas correspondentes, dando assim significado às palavras.

Vários estudos têm sido realizados com indivíduos com dificuldades de aprendizagem da leitura, especificamente em dislexia adquirida, que fundamentam a defesa deste modelo (Sucena & Castro, 2010). A dislexia adquirida observa-se em indivíduos que anteriormente a um acidente eram alfabetizados. Estes casos comprovam a existência de diferentes processos cognitivos, para a leitura dos dois tipos de palavras.

Contudo, o modelo da Dupla via propõe, então, a existência de duas vias que permitem aceder ao léxico.

Quando falamos em dificuldades associamos imediatamente a barreiras ou a obstáculos que impedem alguém de realizar algo.

Na aprendizagem que ocorre nas escolas, as dificuldades são vistas como obstáculos que os alunos se deparam no processo de assimilação dos conteúdos lecionados (Rebelo, Fonseca, Simões & Ferreira, 1995). Essas dificuldades podem ser de diversas e de várias origens. Quando estas estão relacionadas com o aluno, traduzem inadaptação do sujeito aos conteúdos programáticos escolares. Podem ainda estar centradas no professor, na relação professor-aluno. Por outro lado, podem estar inventariadas com o meio social, tal como a nível familiar e ou no meio socioeconómico (Rebelo et al., 1995). Os alunos que não sabem como proceder, em momentos de aprendizagem, apresentam um défice manifesto em vários domínios: memória, compreensão de texto, leitura e aquisição de vocabulário (Albuquerque, 2001).

Muitas das dificuldades de aprendizagem escolar estão centradas na

aquisição da leitura. A aquisição da leitura é fundamental para a aquisição de futuras aprendizagens, como já foi anteriormente abordado, sendo que esta é um meio de aprendizagem e não apenas um fim. Algumas crianças apresentam insucesso escolar devido às dificuldades de aquisição da leitura. Neste sentido, é pertinente apurar quais as origens das dificuldades de aprendizagem da leitura. Segundo Rebelo (1993), existe a necessidade de distinguir dificuldades gerais e específicas na aprendizagem da leitura. Por dificuldades gerais entende-se todos os fatores exteriores e inerentes ao indivíduo, por seu turno, as dificuldades específicas situam-se a nível cognitivo ou neurológico – Dislexia. Segundo a DSM-IV, a Dislexia aparece incluída nos Transtornos de Aprendizagem, F81.0 – 315.00 Transtorno da Leitura, que consiste no rendimento da leitura (correção, velocidade ou compreensão, mediante resultados de teste de medidas standardizadas de avaliação individual) inferior ao esperado para a idade cronológica, sem no entanto apresentar défice intelectual (APA, 1995). A Dislexia pode ser então de dois tipos: Desenvolvimental e Adquirida (Pereira, 1990). A Dislexia Desenvolvimental assenta no insucesso na aquisição da leitura, dificuldades do processamento e consciência fonológica, ou seja, as dificuldades residem na codificação fonológica, na soletração, na leitura e na escrita (Sucena & Castro, 2010). Já a Dislexia Adquirida é observada na sequência de um traumatismo ou lesão cerebral, em indivíduos que eram alfabetizados antes do acidente acontecer.

No entanto, é interesse deste trabalho apenas abordar as dificuldades gerais de aprendizagem da leitura.

Por dificuldades gerais de leitura entende-se todos os fatores exteriores ao indivíduo que dificultam que a aprendizagem ocorra dentro dos parâmetros considerados normais da leitura. Segundo Rebelo (1993), fatores como: o edifício escolar; a organização, a pedagogia e didáticas deficientes; ausência e ou abandono escolar; instabilidade familiar; relações familiares e sociais perturbadas; meio socioeconómico e cultural desfavorecido; pertença a um grupo minoritário marginalizado; ocorrência de uma ou mais deficiências declaradas. As deficiências declaradas são definidas como fatores inerentes ao indivíduo, a título de exemplo, deficiências sensoriais (visuais ou auditivas). Este tipo de deficiência afeta diretamente a aprendizagem da leitura e indiretamente pois o seu potencial não é considerado como verdadeiro valor.

Lyon (2003, in Cruz, 2007) aponta para a existência de pelo menos

quatro fatores que retardam o desenvolvimento da leitura nas crianças, independentemente do seu nível socioeconómico e etnia, sendo eles: défice na consciência fonémica e desenvolvimento do princípio alfabético; défice na aquisição de estratégias de compreensão da leitura e a sua aplicação na leitura de um texto; défice no desenvolvimento e manutenção da motivação para aprender a ler; e a inadequada preparação dos professores.

Deste modo, as crianças que apresentam défices na consciência fonémica têm dificuldades na conversão grafema-fonema, pois este défice de descodificação dificulta a aprendizagem da leitura. De igual forma, algumas crianças revelam dificuldades de compreensão, impossibilitando “absorver” o significado do que leem. A motivação também surge como um fator que condiciona a ocorrência de uma leitura proficiente, pois uma atitude negativa face à aprendizagem origina comportamentos de evitamento no treino da leitura, pois o desenvolvimento desta dá-se pela prática (Cruz, 2007). De igual forma, a formação académica dos professores tem ocupado um papel de destaque no desenvolvimento da leitura e nas dificuldades que esta pode apresentar.

Neste sentido, os alunos que manifestam estas características não apresentam dificuldades específicas na aprendizagem da leitura, apenas, as suas dificuldades de aquisição da leitura são o resultado de várias causas extrínsecas ao indivíduo.

II - Objetivos

Com o presente estudo exploratório, pretende contribuir-se para o desenvolvimento da área de avaliação dos processos de leitura, através da validação da PROLEC-R (Figueira & Lopes, n.d.).

2.1. Objetivo Geral

O presente estudo com crianças sinalizadas com dificuldades de aprendizagem na leitura pretende, no limite, contribuir para a validação e adaptação da Prolec-r (Figueira & Lopes, n.d.).

2.2. Objetivo Específico

O presente trabalho consiste num estudo exploratório e descritivo de avaliação de desempenho em processos de leitura com crianças sinalizadas com dificuldades de aprendizagem na leitura.

III - Metodologia

Procedeu-se a uma recolha de dados junto de crianças que já possuíam uma indicação prévia (sinalizadas) de alguma fragilidade, na leitura. Esta amostra (N=30), pertencente a uma faixa etária entre os 7 e os 12 anos, frequentam os 2º e 6º anos de escolaridade, de quatro Instituições Educativas (uma delas de cariz privado) da Região Centro. Procedeu-se aos pedidos de autorização junto da Direção de cada Instituição (cf. Anexo I) e dos Encarregados de Educação (cf. Anexo II) das crianças que prontamente e voluntariamente aceitaram participar da investigação.

3.1. Caracterização da amostra

Na caracterização da amostra foram tidas em conta as variáveis ano de escolaridade, a idade, o género, o número de repetições, hábitos de leitura, a perceção que as crianças tinham do seu rendimento escolar, profissão dos pais, situação médica e o tipo de sinalização (cf. Quadro1).

Quadro 1: Caracterização da Amostra

Variáveis	Feminino	Masculino	Total	
	N=14	N=16	N=30	
Idades	7	2	0	2
	8	1	3	4
	9	0	0	0
	10	3	6	9
	11	7	6	13
	12	1	1	2
Ano de Escolaridade	1ºano	1	0	1
	2ºano	1	0	1
	3ºano	1	3	4
	4ºano	0	0	0
	5ºano	6	9	15
	6ºano	5	4	9
Número de Repetições	0	0	0	
Hábitos de Leitura	Não	7	2	9

Rendimento Escolar	Sim	7	14	21
	Fraco	0	1	1
	Médio	10	7	17
	Bom	5	6	12
	Muito Bom	0	0	0
Perceção do rendimento escolar alunos	Fraco	0	1	1
	Médio	10	6	16
	Bom	5	7	12
	Muito Bom	0	0	0

Do total das crianças (N=30), 14 são do sexo feminino e 16 do sexo masculino. As idades variam entre os 7 e os 12 anos, o que corresponde aos 1º, 2º, 3º, 5º e 6º anos de escolaridade, sendo 3 crianças do sexo feminino e 3 crianças do sexo masculino do 1º ciclo, enquanto 11 crianças do sexo feminino e 15 crianças do sexo masculino frequentam o 2º ciclo, de quatro instituições educativas da região centro, sendo uma delas de cariz privado. À data da aplicação da bateria de provas, 2 crianças tinham 7 anos, sendo que uma frequenta o 1º ano de escolaridade e a outra criança o 2º ano de escolaridade, 4 crianças com 8 anos, o que corresponde ao 3º ano de escolaridade, 9 crianças com 10 anos, que corresponde ao 5ºano, 13 crianças com 11, sendo que 5 crianças frequentam o 5º ano de escolaridade e as restantes o 6ºano de escolaridade, e 2 crianças com 12 anos, que corresponde ao 6ºano de escolaridade. Relativamente ao número de repetições não houve registos, pois as 30 crianças transitaram sempre de ano (cf. Quadro 2).

Quadro 2: Distribuição da amostra por ano de escolaridade e idade

		Idade	Número de Crianças
Ano de Escolaridade	1º	7anos	1
	2º	7anos	1
	3º	8anos	4
	5º	10anos	9
		11anos	5
	6º	11anos	6
12anos		2	

Quanto aos hábitos de leitura, 9 crianças revelam não os ter, enquanto 21 crianças afirmam ler. No que se refere ao rendimento escolar, apenas uma criança apresenta rendimento fraco (Não Satisfaz), 17 crianças com rendimento médio (Satisfaz) e 12 crianças com rendimento bom (Satisfaz Bem).

Na perspetiva dos alunos face à perceção do seu próprio rendimento escolar, verifica-se que 17 crianças consideram-se com rendimento médio

(Satisfaz), enquanto 13 acham que têm um desempenho bom (Satisfaz Bem) (cf. Quadro 1).

A amostra é constituída por 30 crianças sinalizadas com dificuldades de aprendizagem na leitura. As sinalizações foram realizadas por vias diferentes. Neste sentido, 17 crianças foram sinalizadas através de avaliações, provas administradas por um técnico, nomeadamente um psicólogo, ou seja, possuem um diagnóstico oficial, enquanto as restantes 13 crianças foram sinalizadas por indicação dos professores das suas dificuldades na leitura, o que quer dizer que não foram avaliadas por um psicólogo.

Esta diferenciação foi feita através da consulta dos relatórios (que não discriminavam a prova utilizada) das avaliações realizadas pelo psicólogo, que confirmavam dificuldades na leitura, bem como de alguns alertas por parte de alguns docentes das instituições, para a existência de algumas crianças demonstrarem dificuldades no ato de ler. Neste sentido, as 17 crianças apresentavam as seguintes características: dificuldades de iniciação à leitura e à escrita; défice no processamento fonológico, ao nível da consciência, codificação e nomeação; presença de erros ortográficos (omissões; substituições; adições; inversões), confusão entre letras ou sílabas, nomeadamente o-u; p-t; b-v; s-ss-ç; s-z; f-t; m-n; f-v; g-j; ch-x; x-z-j; nh-lh-ch; ão-am; ão-ou; ou-on; au-ao; ai-ia; per-pre; dificuldades acentuadas na conversão grafema-fonema; dificuldades na interpretação de palavras; dificuldades na construção frásica; leitura extremamente lenta e fluente; grafia disforme e irregular (cf. Quadro 3). As 13 crianças que apenas foram sinalizadas pela indicação prévia dos professores apresentavam características ao nível da articulação de palavras; leitura pouco fluente e pouco ritmada; dificuldade na interpretação de textos e até mesmo de palavras; presença de erros ortográficos (omissões); dificuldade de consciência fonémica e ausência de pontuação na leitura e na escrita (cf. Quadro 3).

Quadro 3: Tipo de Sinalizações da amostra (N=30)

Crianças Sinalizadas através de provas de avaliação (N=17)	Dificuldade de iniciação à leitura e à escrita; Défice ao nível do processamento fonológico (consciência; codificação e nomeação); Erros ortográficos- Omissões (Bombeiro-Bombero); Substituições (Gato-Cato); Adições (Camarão-Camarrão); Inversões
--	---

	(Prever-Perver); Confusão entre letras ou sílabas (o-u; p-t; b-v; s-ss-ç; s-z; f-t; m-n; f-v; g-j; ch-x; x-z-j; nh-lh-ch; ão-am; ão-ou; ou-on; au-ao; ai-ia; per-pre); Dificuldades acentuadas na conversão grafema-fonema; Dificuldades na interpretação de palavras; Dificuldades na construção frásica; Leitura extremamente lenta e fluente; Grafia disforme e irregular;
Crianças Sinalizadas por indicação dos professores (N=13)	Dificuldades de articulação das palavras; Leitura pouco fluente e pouco ritmada; Dificuldade na interpretação de textos e palavras; Erros ortográficos (omissões); Défice na consciência fonémica (divisão de palavras por sílabas); Ausência de pontuação na leitura e na escrita;

3.2. Instrumentos

O trabalho no terreno foi iniciado com o levantamento de dados de crianças sinalizadas com dificuldades de aprendizagem na leitura, através da consulta de relatórios elaborados pelos psicólogos de cada uma das instituições e de indicações dadas pelos próprios professores.

No início de cada aplicação da bateria de provas, foi realizada uma pequena entrevista a cada indivíduo, com o objetivo de recolher dados sócio-demográficos. Seguidamente procedeu-se à recolha de dados através da bateria de provas, PROLEC-R (Figueira & Lopes, n.d., versão paralela), que se encontra em fase de aferição.

3.2.1. Questionário Sociodemográfico

O questionário sociodemográfico (cf. anexo III) foi criado à luz das necessidades do presente estudo, ou seja, sem ter qualquer modelo base. Através do questionário, foi possível inventariar os seguintes campos gerais: dados pessoais (idade, sexo); dados demográficos (região demográfica, distrito); situação escolar (ano escolar, perceção do rendimento escolar, hábitos de leitura, número de repetições); situação familiar (profissão dos pais); e situação médica (consultas de psicologia; psiquiatria, neurologia).

3.2.2. Bateria de avaliação dos Processos de Leitura- revista (PROLEC-R)

A PROLEC-R é uma bateria de provas de origem Espanhola (1ª edição 1996). Atualmente existe uma edição revista (Prolec-r), de Cuetos, Rodríguez, Ruano e Arriba (2009), orientada para alunos dos 1º ao 6º anos de escolaridade. Neste sentido, a bateria destina-se a alunos com idade de entrada na escola do 1º ciclo do ensino básico (6 anos) até ao 6º ano de escolaridade (12 anos). Esta edição também inclui provas cronometradas, ou seja, existe um cruzamento entre os acertos e o tempo despendido na realização da prova. Os autores pretendem com este critério discriminar as crianças que não apresentam dificuldades de leitura, com aqueles que as apresentam.

A PROLEC-R é assim uma bateria de processos de leitura, que permite avaliar os diferentes processos e estratégias que estão subjacentes à leitura. Esta bateria permite obter resultados relativos às competências de leitura, identificando os mecanismos utilizados, de modo a ser possível identificar os problemas ou dificuldades na leitura.

A versão aqui apresentada e utilizada é uma versão experimental, não publicada, de Figueira e Lopes.

Esta versão de investigação, tal como a versão original, é constituída por nove tarefas de avaliação da leitura, que correspondem a quatro processos de leitura: I-Identificação de Letras; o II-Processos Léxicos; o III-Processos Sintáticos e o IV-Processos Semânticos (cf. Quadro 4). As provas são cotadas pelos erros, acertos e o tempo despendido na realização de algumas das provas.

Quadro 4: Estrutura da Bateria de provas PROLEC-R

Processos	Provas
I. Identificação de letras	1. Nome ou Som de Letras (NL)
	2. Igual-Diferente (ID)
II. Processos Léxicos	3. Leitura de Palavras (LP)
	4. Leitura de Pseudopalavras (LS)
III. Processos Sintáticos	5. Estruturas Gramaticais (EG)
	6. Sinais de Pontuação (SP)
IV. Processos Semânticos	7. Compreensão de Frases (CF)
	8. Compreensão de Textos (CT)
	9. Compreensão Oral (CO)

Relativamente ao processo Identificação de Letras, este contempla duas

provas: a primeira, Nome ou som da letra (NL) e a segunda, Igual–Diferente (ID).

A primeira prova é constituída pelas vinte letras do alfabeto (três letras, como exemplo, ou treino), em que a tarefa da criança reside no reconhecimento e na nomeação das letras que lhe são apresentadas. A pontuação desta prova encontra-se no intervalo de 0 a 20, ou seja, por cada letra ou acerto pontua 1. O tempo de desempenho desta tarefa é cronometrado, de forma a precisão ser pontuada.

No que concerne à segunda prova, esta tem como principal objetivo a segmentação e identificação de letras que compõem as palavras. A prova 2 (prova “Igual–Diferente”) tem na sua constituição palavras e pseudopalavras, agrupadas em 20 pares, sendo metade destes iguais e metade diferentes. Tal como a prova anterior, esta também é cronometrada, tornando-se assim possível verificar se a criança reconhece as palavras de forma global – Leitura logográfica, e/ou, se apresenta problemas de atenção, ou seja, permite verificar a capacidade de segmentar e identificar as letras que compõem uma palavra (Cuetos et al., 2009). Esta prova é igualmente pontuada entre 0 e os 20, um ponto por cada acerto.

No que diz respeito ao segundo processo - Processos Léxicos, é constituído pela prova número três da bateria – Leitura de Palavras (LP). Nesta prova é apresentada uma lista de 40 palavras, em que 13 são palavras muito frequentes, outras 13 são palavras pouco frequentes, e as restantes 14 são palavras de frequência média. Para selecionar e analisar estas palavras recorreu-se à base psicolinguística CORLEX (Centro de Linguística da Universidade de Lisboa, 2003). A estrutura silábica é variável, pois as palavras apresentam na primeira sílaba estruturas com diferente complexidade, mediante a combinação de vogais (V) e consoantes (C), sendo a estrutura a seguinte: CV, VC, CVC, CCV, CVV. Tal como as provas anteriores, esta prova é cronometrada e a pontuação varia entre 0 e 40, igualmente, um ponto por cada acerto.

A prova número 4, igualmente constituinte dos Processos léxicos – Leitura de Pseudopalavras (LS), tem como objetivo verificar a capacidade da criança pronunciar palavras sem significado. É, assim, apresentado à criança uma lista de 40 pseudopalavras com características semelhantes às palavras, da prova anterior. Esta prova permite verificar se a regra grafema-fonema se encontra sedimentada, a partir dos erros cometidos pela criança (Cuetos et al., 2009). É uma prova cotada de 0 a 40 pontos e cronometrada, correspondendo cada ponto a um acerto, tal como as anteriores.

Os Processos Sintáticos contemplam a prova número 5, Estrutura Gramatical (EG), prova que tem como finalidade avaliar a capacidade da criança para realizar o processamento sintático das frases, com diferentes estruturas gramaticais. É uma prova composta por 20 frases com 4 imagens, para cada frase, em que apenas uma traduz ou ilustra a frase apresentada, enquanto as outras três funcionam como distratoras. Neste sentido, a tarefa da criança é assinalar a imagem que representa o conteúdo da frase. Dado que se trata de uma versão experimental e tendo-se constatado que existiam tipos de construções frásicas muito complexas, a distribuição das estruturas gramaticais foi realizada de modo equitativo por todas, sendo apresentadas na prova quatro frases caracterizantes de cada uma das 5 estruturas utilizadas. Na frase ativa, o sujeito é o agente responsável pela ação expressa pelo verbo empregue na frase. Na frase passiva, a ação expressa pelo verbo é exercida sobre o sujeito da frase. Na frase relativa é introduzida um elemento relativo, por exemplo, “que”. Na frase de complemento focalizado é utilizado um determinante artigo definido junto do verbo, sendo que este se refere ao sujeito sobre quem é executada a ação. Por último, na frase de estrutura clivada é colocado um grupo nominal no início da frase, sob a estrutura de “É...que”; “Foi...que”; “Será...que”, a fim de dar destaque a esse mesmo elemento.

Para uma avaliação completa da leitura é necessária a introdução dos sinais de pontuação e das estruturas gramaticais, uma vez que a compreensão da leitura se produz a partir destes processos. Neste sentido, é relevante a introdução de processamento de frases com diferentes estruturas gramaticais e dos sinais de pontuação, para uma avaliação do processamento sintático (Cuetos et al., 2009). Neste sentido, a prova 6, Sinais de Pontuação (SP), é apresentado um texto, que apresenta 11 sinais de pontuação, sendo: 4 pontos; 1 vírgula; 3 exclamações e 3 interrogações. É uma prova em que o tempo de leitura é cronometrado. A sua pontuação varia entre 0 ou 1 pontos, perante o respeito ou não dos sinais de pontuação.

Por último, os Processos Semânticos são avaliados por três provas, a Compreensão de Frases (CF), a Compreensão de Textos (CT) e a Compreensão Oral (CO). A prova Compreensão de Frases tem como principal função verificar a capacidade da criança saber extraír o significado das diferentes frases que lhe são apresentadas. Esta prova é composta por 16 frases, sendo que as três primeiras destinam-se a ordens simples, como, por exemplo: “ Dá três pancadas

na mesa”. Posteriormente, seguem-se as três frases que remetem para a realização de desenhos, como, por exemplo: “Desenha um sol entre duas nuvens”. As três seguintes frases sugerem à criança a realização de pequenos retoques nos desenhos que lhe são apresentados, por exemplo: “Desenha um chapéu no palhaço”. As últimas quatro são frases locativas, cuja tarefa da criança é ler a frase e identificar a imagem (entre quatro imagens). Estas frases implicam noções de grandeza (maior; mais pequeno; gordo), e noções topológicas (em; entre; dentro; em cima).

A Compreensão de Textos é a prova número 8, que é composta por quatro textos, sendo dois mais curtos e os outros dois mais longos. Estes textos são de dois tipos, narrativo (Carlos; Aniversário da Marisa) e expositivo (Os Okapis e os Índios Apaches), com conteúdos familiares, por exemplo, o texto Carlos e Aniversário da Marisa, e menos familiares, Os Okapis e os Índios Apaches. A tarefa da criança é ler com atenção cada um dos textos, pois posteriormente ser-lhe-ão colocadas quatro perguntas inferenciais sobre cada um deles. A resposta não se encontra explícita no texto, sendo necessário que haja compreensão, visto que o objetivo é evitar que a criança memorize. A pontuação desta prova varia entre 0 a 16 pontos.

Segundo Cuetos et al. (2009), a última prova que avalia os Processos Semânticos, a Compreensão Oral, permite obter informações sobre o nível de atenção e compreensão da criança. A Compreensão Oral é composta por dois textos expositivos, um mais curto, O Ratel, e outro mais longo, Os Vikings. Estes dois textos têm conteúdos pouco familiares, no entanto, têm estruturas e tamanhos semelhantes aos textos da prova anterior, de modo a ser possível comparar o desempenho da criança nas duas tarefas, ao nível de problemas de compreensão (dificuldades específicas na leitura, ou dificuldades gerais de compreensão). Os dois textos são lidos pelo examinador, pausadamente e com clareza, pois a criança deverá responder novamente a quatro questões sobre cada um dos textos. Esta prova é cotada entre 0 a 8 pontos.

Após a aplicação da bateria, segundo Cuetos et al. (2009), é possível obter informação sobre o nível de leitura da criança. As pontuações obtidas pela criança são divididas entre dois tipos de índices diferentes, os Índices Principais e os Índices Secundários. Os índices principais agrupam a informação mais importante, pois permite interpretar de forma rápida as competências de leitura da criança (cf. Quadro 5). Já no que diz respeito aos índices secundários, estes

contemplam a Precisão, a Velocidade e a Capacidade de Leitura (cf. Quadro 6).

Na versão espanhola, existem dados normativos para cada uma das provas em função do ano de escolaridade. Cuetos et al. (2009) realizaram análises descritivas (através dos acertos e do tempo) e análises de consistência interna, de validade de critério e de construto e análise fatorial (Semedo, 2011). No nosso país, pretende recolher-se uma amostra representativa da população portuguesa, com o objetivo de proceder às mesmas análises, no sentido de avaliar e aferir a PROLEC-R (Figueira & Lopes, nd).

Quadro 5: Índices Principais

Índice ¹	Cálculo
NL	$(NL-P/NL-V) \times 100$
ID	$(ID-P/ID-V) \times 100$
LP	$(LP-P/LP-V) \times 100$
LS	$(LS-P \times 100/LS-V)$
EG	Acertos (EG)
SP	$(SP-P/SP-V) \times 100$
CF	Acertos (CF)
CT	Acertos (CT)
CO	Acertos (CR)

Quadro 6: Índices Secundários

Precisão	Velocidade	Capacidade Leitura
NL-P (acertos NL-P)	NL-V (acertos NL-V)	NL-N
ID-P (acertos ID-P)	ID-V (acertos ID-V)	ID-N
LP-P (acertos LP-P)	LP-V (acertos LP-V)	LP-N
LS-P (acertos LS-P)	LS-V (acertos LS-V)	LS-N
SP-P (acertos SP-P)	SP-V (acertos SP-V)	SP-N

3.3 Procedimentos

Para a realização do presente estudo, foi utilizada a PROLEC-R (Figueira & Lopes, n.d., versão de investigação).

A amostra selecionada é constituída por 30 crianças, com idades compreendidas entre os 7 e 12 anos o que corresponde aos 1º, 2º, 3º, 5º e 6º ano de escolaridade, de quatro instituições educativas da região centro, sendo uma delas de caráter privado².

¹ Acrónimos que correspondem às iniciais de cada prova.

² Esta foi a amostra possível, dadas as dificuldades que foram surgindo e também o tempo disponibilizado tanto por mim como pelos sujeitos que compõem a amostra.

Para a realização do trabalho de campo, foi necessário recorrer a alguns procedimentos de pedidos de autorização. Neste sentido, em primeiro lugar, contactou-se a Direção das Instituições Educativas, para obter as autorizações para a aplicação da bateria de provas. Posteriormente, após concedidas as autorizações da direção de cada instituição, estas prontificaram-se a enviar o pedido de autorização aos encarregados de educação.

A administração da bateria de provas de leitura ocorreu no horário da disciplina de Estudo Acompanhado, individualmente. O tempo disponibilizado para a aplicação da bateria, incluindo a entrevista inicial com o recurso ao questionário sociodemográfico, foi de 45 minutos para a maioria dos sujeitos, exceto as crianças que apresentavam maiores dificuldades, para os quais foi necessário recorrer a uma segunda sessão.

A recolha de dados decorreu entre fevereiro e maio de 2012. O início tardio da recolha deveu-se à demora nas respostas dos pedidos de autorização, por parte dos encarregados de educação. Aplicadas as provas, procedeu-se à cotação dos protocolos e à construção da base de dados, no programa SPSS versão 20.0.

IV - Resultados

Os resultados apresentados referem-se às análises levadas a cabo com base nos dados recolhidos, organizados de acordo com os objetivos colocados.

Efetuiu-se uma análise descritiva de frequência, prova a prova e item a item, pela apresentação da média e desvio padrão (em função do ano de escolaridade). Na Discussão iremos comparar os resultados (através da média e desvio padrão, por ano de escolaridade) da amostra de crianças sinalizadas com dificuldades de aprendizagem na leitura (sub-amostra de crianças com diagnóstico aprofundado e sub-amostra de crianças sem diagnóstico aprofundado) e os resultados de uma amostra de crianças sem sinalizações, de um trabalho desenvolvido anteriormente (Roque, 2011).

4.1. Análise Descritiva das 9 provas que compõem a PROLEC-R

Nesta secção de trabalho são apresentados os resultados da análise descritiva obtidos em cada prova, bem como a distribuição dos acertos pela amostra, tendo em conta o tipo de sinalização, ou seja, as 30 crianças são

sinalizadas, no entanto, o seu diagnóstico é diferente, pois umas foram avaliadas pelo psicólogo (N=17), enquanto as restantes crianças (N=13) têm apenas indicação por parte dos professores. Neste sentido, os resultados serão tratados e lidos como se fossem duas amostras diferentes- sub-amostras. É ainda de realçar a importância de apresentar as médias e desvio padrão relativos ao ano de escolaridade, visto a bateria estar orientada em função do ano de escolaridade.

4.1.1. Prova Nome ou Som de Letras (NL)

Na primeira prova da bateria, Nome ou Som de Letras (NL), a média de acertos da sub-amostra de crianças com diagnóstico aprofundado (N=17), que frequentam o 2º ano de escolaridade (N=1), é de 18,00. A média de acertos no que diz respeito às crianças que frequentam o 3º ano de escolaridade (N=2) é de 18,50 e o desvio padrão de 0,70, ou seja, apresenta um mínimo de 18 acertos e um máximo de 19 acertos. Relativamente às crianças desta sub-amostra (N=17), que frequentam o 5º ano de escolaridade (N=7), estas obtiveram uma média de 18,71 de acertos e um desvio padrão de 1,38, tendo um máximo de 20 acertos e um mínimo de 16 acertos. No que concerne às crianças que frequentam o 6º ano de escolaridade (N=7), a média de acertos é de 19,00 e o desvio padrão de 1,41, o que indica que o mínimo de acertos foi de 17 acertos e o máximo de 19 acertos. No total da sub-amostra (N=17), apenas 6 sujeitos (2 crianças do 5º ano e 4 crianças do 6º ano) acertaram o total dos itens apresentados, o que corresponde a 20 acertos (cf. Quadro 7).

Quanto à análise item a item, os resultados indicam que o maior número de erros concentra-se na letra I (3 erros), obtidos pelas crianças que frequentam o 5º e 6º ano de escolaridade, pois a maioria das respostas foram dadas pelas crianças como o número 1 (anexo VI). Em alguns casos, as crianças questionavam se era um número, era-lhes respondido que a presente prova apenas contemplava letras.

Relativamente ao tempo despendido nesta prova, este foi alcançado em 27 segundos respetivamente à criança que frequenta o 2º ano de escolaridade (N=1), com uma média de 27,00. Já as crianças do 3º ano de escolaridade (N=2) ocuparam um mínimo de 37 segundos e o máximo de 42 segundos para a realização da prova, o que corresponde a uma média de 39,50 e um desvio padrão de 3,53. Relativamente às crianças que frequentam o 5º ano de escolaridade (N=7), estas despenderam uma média de tempo de 38,57 segundos e um desvio

padrão de 14,68, o que resulta num mínimo de 13 segundos e um máximo de 57 segundos. Por último, as crianças que frequentam o 6º ano de escolaridade (N=7) demoraram a realizar esta prova entre o mínimo de 18 segundos e um máximo de 65 segundos, o que resulta numa média de 35,43 segundos e um desvio padrão de 18,26.

Quadro 7: NL Acertos

Crianças com diagnóstico aprofundado						Crianças sem diagnóstico aprofundado							
NL	Acertos	Ano				T.	NL	Acertos	Ano				T.
		2º	3º	5º	6º				1º	3º	5º	6º	
	16	0	0	1	0	1		15	0	0	1	0	1
	17	0	0	0	2	2		16	0	0	1	0	1
	18	1	1	1	0	3		18	2	0	3	0	5
	19	0	1	3	1	5		19	0	1	3	0	4
	20	0	0	2	4	6		20	0	1	0	2	3
	Tot.	1	2	7	7	17		Tot.	1	2	8	2	13

Na mesma prova, as crianças sem diagnóstico aprofundado (N=13), que frequentam o 1º ano de escolaridade (N=1), apresentam uma média de acertos de 19,00 e um desvio padrão 1,000, verificando um mínimo máximo de 20 acertos. Da mesma sub-amostra (N=13), as crianças que frequentam o 3º ciclo (N=2) têm uma média de acertos de 19,50 e um desvio padrão de 0,707, o que corresponde a um mínimo de 19 acertos e um máximo de 20 acertos. As crianças que frequentam o 5º ano de escolaridade apresentam um mínimo de 15 acertos e um máximo de 19 acertos, o que resulta numa média de acertos de 17,75 e um desvio padrão de 1,48. Por fim, as crianças do 6º ano de escolaridade apresentam uma média de acertos de 20,00, o que indica que o máximo de acertos é de 20.

Numa visão global, apenas um sujeito do 3º ano de escolaridade e dois sujeitos do 6º ano de escolaridade obtiveram a pontuação máxima nos 20 itens da prova (cf. Quadro 7).

Relativamente à análise item a item, o maior número de erros concentra-se na letra **c** (7 erros), cometidos pelas crianças do 5º e 6º ano de escolaridade (anexo VII), o que se deve à pronúncia incorreta por parte das crianças sempre que lhes era apresentada esta letra, no entanto, foi efetuada qualquer chamada de atenção.

Quanto ao tempo despendido nesta prova para a criança do 1º ano de escolaridade (N=1), esta demorou para realizar a prova 1 minuto, o que se traduz

em 60 segundos. As crianças do 3º ano de escolaridade (N=2) apresentam um mínimo de 42 segundos e um máximo de 76, o que representa uma média de 59,00 segundos e um desvio padrão 24,04. O tempo de realização para as crianças do 5º ano de escolaridade (N=8) variou entre o mínimo de 20 segundos e o máximo de 35 segundos, ou seja, o tempo médio da realização da prova é de 26,88 com um desvio padrão de 4,79. Relativamente às crianças do 6º ano de escolaridade, o tempo médio despendido para a realização desta prova foi de 25,50 e o desvio padrão de 13,43, em que o tempo variou entre 16 segundos e 35 segundos.

4.1.2. Prova Igual-Diferente (ID)

Na análise descritiva da prova Igual-Diferente (ID), a média de acertos dos participantes da sub-amostra com diagnóstico aprofundado (N=17) que frequentam o 2º ano de escolaridade (N=1) é de 17, pois 17 foram os acertos alcançados nesta prova. Quanto à média de acertos das crianças com diagnóstico aprofundado que frequentam o 3º ano de escolaridade (N=2) esta é de 18,00, o que corresponde a um máximo de 18 acertos. As crianças que frequentam o 5º ano de escolaridade alcançaram um mínimo de 15 acertos e um máximo de 20 acertos, o que traduz uma média de acertos de 18,57 e um desvio padrão de 1,98. No que respeita à média de acertos das crianças que frequentam o 6º ano de escolaridade, esta é de 19,14 e o desvio padrão de 1,86, o que traduz um mínimo de 15 acertos e um máximo de 20 acertos.

Relativamente à distribuição dos acertos pelas crianças da sub-amostra com diagnóstico aprofundado (N=17), verifica-se que 9 crianças (1 criança do 2º ano, 4 crianças do 5º ano e 4 crianças do 6º ano de escolaridade) acertaram nos 20 itens (cf. Quadro 8).

Relativamente à análise dos acertos médios entre as palavras iguais e as palavras diferentes, para as crianças do 2º ano de escolaridade (N=1), na primeira apresenta uma média de acertos de 10,00 e como média das palavras diferentes 10,00. Estes resultados indicam que os acertos foram iguais nas palavras iguais e nas palavras diferentes. Quanto às crianças do 3º ano (N=2), a média de acertos nas palavras iguais foi de 9,50 e o desvio padrão de 0,707, relativamente à média de acertos das palavras diferentes esta é de 8,50 e o desvio padrão de 0,707, verificando-se que os acertos são superiores nas palavras iguais. As crianças do 5º

ano de escolaridade (N=7) apresentam uma média de acertos nas palavras iguais de 9,14 e um desvio padrão de 1,46; quanto à média de acertos das palavras diferentes esta é 9,43 e o desvio padrão de 0,97. Estes resultados revelam que as palavras diferentes apresentam maior número de acertos. Relativamente às crianças do 6º ano de escolaridade (N=7), a média de acertos das palavras iguais é de 9,29 e o desvio padrão de 1,49, enquanto a média de acertos das palavras diferentes é de 9,86 e o desvio padrão de 0,37, ou seja, os acertos das palavras diferentes são superiores aos das palavras iguais.

O tempo de realização da prova para a criança do 2º ano de escolaridade (N=3) centrou-se nos 20 segundos, ou seja, a média de tempo despendido foi de 20,00. O tempo de realização da prova para as crianças do 3º ano de escolaridade (N=2) variou entre 102 segundos e 166 segundos, o que corresponde a uma média de 134 e um desvio padrão de 45,2. O tempo despendido pelas crianças do 5º ano de escolaridade (N=7) apresenta um intervalo de tempo entre 36 segundos e 125 segundos, o que resulta de uma média de 69,5 e um desvio padrão de 32,3. Relativamente ao tempo utilizado pelas crianças 6º ano de escolaridade para a realização da prova, este apresenta um intervalo de tempo entre 15 segundos e 20 segundos, o que corresponde a uma média de tempo de 19,1 e a um desvio padrão de 1,86.

Quadro 8: ID Acertos

Crianças com diagnóstico aprofundado						Crianças sem diagnóstico aprofundado							
ID	Acertos	Ano				T.	ID	Acertos	Ano				T.
		2º	3º	5º	6º				1º	3º	5º	6º	
	15	0	0	1	0	1	15	1	0	1	0	2	
	17	0	0	1	2	3	16	0	0	1	0	1	
	18	0	2	1	0	3	18	0	0	3	0	3	
	19	0	0	0	1	1	19	0	1	3	0	4	
	20	1	0	4	4	9	20	0	1	0	2	3	
	Tot.	1	2	7	7	17	Tot.	1	2	8	2	13	

No que concerne ao sujeito sem diagnóstico aprofundado do 1º ano de escolaridade (N=1), os resultados indicam que os resultados médios de acertos foram de 15 acertos. Relativamente às crianças sem diagnóstico aprofundado que frequentam o 3º ano de escolaridade (N=2), estas apresentam uma média de acertos de 19,5 e um desvio padrão de 0,70, o que reporta para um máximo de 20 acertos e um mínimo de 19 acertos. As crianças do 5º ano de escolaridade (N=8)

apresentam um número de acertos entre um mínimo de 17 acertos e um máximo de 20 acertos, ou seja, a média de acertos é de 19,00 e o desvio padrão de 1,19. Por último, as crianças do 6º ano de escolaridade (N=2) acertam nos 20 itens que compõem esta prova.

No geral, nesta sub- amostra (N=13), 3 sujeitos acertaram os 20 itens (1 criança do 1ºano e 2 crianças do 6º ano de escolaridade) e apenas 7 crianças obtiveram entre 2 (3 crianças do 5ºano de escolaridade) a 1 erro (1 criança do 1ºano e 3 crianças do 6º ano de escolaridade) (cf. Quadro 8).

Numa análise descritiva relativamente aos acertos nas palavras iguais e nas palavras diferentes, verifica-se que a criança do 1º ano de escolaridade da sub-amostra sem diagnóstico aprofundado (N=1) apresenta uma média de acertos de palavras iguais de 7,00, sendo que a média das palavras diferentes é de 8,00. Estes resultados indicam que os acertos em palavras iguais foram efetivamente inferiores (7 acertos) aos acertos nas palavras diferentes (8 acertos). A média de acertos nas palavras iguais, das crianças sem diagnóstico aprofundado do 3º ano de escolaridade (N=2), é de 10,00 e a média de palavras diferentes de 9,50 e o desvio padrão 0,70. Perante tais resultados, é-nos possível verificar que os acertos são superiores nas palavras iguais relativamente às palavras diferentes. Quanto às crianças do 5º ano de escolaridade (N=8), a média de acertos das palavras iguais é de 9,75 e o desvio padrão de 0,46; por sua vez, a média de acertos das palavras iguais é de 9,25 e o desvio padrão de 1,16. Verifica-se, assim, que os acertos são superiores nas palavras iguais. Por fim, as crianças do 6º ano de escolaridade (N=2) apresentam uma média de acertos tanto para as palavras iguais como para as palavras diferentes de 10 acertos, ou seja, acertaram em todos os itens das palavras iguais e das palavras diferentes.

Atendendo ao tempo despendido na realização da prova para a criança do 1º ano de escolaridade (N=1), este foi de 86 segundos. Relativamente às crianças do 3º ano de escolaridade (N=2), revela-se alguma variância, visto o mínimo de tempo despendido ser de 126 segundos e o máximo de 163, o que representa uma média de 144,5 e um desvio padrão de 26,16. No que concerne ao tempo de realização da prova, para as crianças do 5º ano de escolaridade (N=8), este apresenta um mínimo de 46 segundos e o máximo de 118 segundos, o que corresponde a uma média de 85,15 e o desvio padrão de 21,6. As crianças do 6º ano de escolaridade (N=2) necessitaram para realização da prova entre 72 segundos e 77 segundos, o que resulta numa média de tempo de 74,50 e o desvio

padrão de 3,53.

4.1.3.Prova Leitura de Palavras (LP)

Na análise descritiva da prova Leitura de Palavras (LP), os resultados demonstram que a média de acertos para o 2º ano de escolaridade com diagnóstico aprofundado (N=1) é de 24,00. Sendo o total de itens apresentados nesta prova de 40 palavras, verifica-se que a criança obteve 24 acertos. No que concerne ao 3º ano de escolaridade (N=2), a média de acertos é de 34,5 e o desvio padrão de 0,70, ou seja, um mínimo de 34 acertos e um máximo de 35 acertos. Relativamente ao 5º ano de escolaridade (N=7), estes apresentam uma média de acertos de 39,14 e um desvio padrão de 3,71, ou seja, o mínimo de acertos alcançados foi 36 e o máximo de 40 acertos. Por último, as crianças do 6º ano de escolaridade (N=7) obtiveram um mínimo de 32 acertos e um máximo de 38 acertos, o que resulta numa média de 36,1 e um desvio padrão de 2,11. No global desta sub-amostra de crianças sem diagnóstico aprofundado, apenas um sujeito do 5º ano de escolaridade acertou todos os itens (cf. Quadro 9).

No que diz respeito ao tempo despendido na realização da prova, o 2º ano de escolaridade (N=1) realizou-a em 330 segundos. Quanto ao tempo de realização da prova, o 3º ano de escolaridade (N=2), este variou num mínimo de 77 segundos e um máximo de 179 segundos, o que resulta numa média de 125,5 e um desvio padrão de 68,5. As crianças do 5º ano de escolaridade (N=7) realizaram a prova entre 31 segundos e 70 segundos, o que aponta para uma média de tempo despendido de 57,4 e um desvio padrão de 12,9. Relativamente ao tempo despendido pelo 6º ano de escolaridade (N=7), este obteve um intervalo entre 56 segundos e 96 segundos, o que resulta numa média de tempo de 71,7 e um desvio padrão de 13,5.

Quadro 9: LP Acertos

Crianças com diagnóstico aprofundado						Crianças sem diagnóstico aprofundado							
LP	Acertos	Ano				T.	LP	Acertos	Ano				T.
		2°	3°	5°	6°				1°	3°	5°	6°	
	24	1	0	0	0	1		14	1	0	0	0	1
	32	0	0	0	1	1		20	0	0	0	2	1
	34	0	1	0	0	1		34	0	0	1	0	3
	35	0	1	0	1	2		35	0	0	1	0	4
	36	0	0	1	1	2		36	0	1	0	0	3
	37	0	0	3	2	5		37	0	0	1	0	1
	38	0	0	1	2	3		39	0	0	5	0	5
	39	0	0	1	0	1		40	0	1	0	0	1
	40	0	0	1	0	1		Tot.	1	2	8	2	13
	Tot.	1	2	7	7	17							

Nesta terceira prova da bateria, a média de acertos para o 1º ano de escolaridade (N=1) da sub-amostra de crianças sem diagnóstico aprofundado é de 14 acertos. Relativamente ao 3º ano de escolaridade (N=2), verifica-se um mínimo de 36 acertos e um máximo de 40 acertos, o que resulta numa média de 38,00 e um desvio padrão de 2,82. Quanto ao 5º ano de escolaridade, este apresenta uma média de acertos de 37,62 e um desvio padrão de 2,06, atingindo assim um mínimo de 34 acertos e um máximo de 39 acertos, ou seja, 5 crianças erraram apenas em um item. O 6º ano de escolaridade (N=7) apresenta um mínimo de 32 acertos e um máximo de 38 acertos, o que aponta para uma média de 35,5 e um desvio padrão de 3,53 (cf. Quadro 9).

O tempo utilizado para a realização da prova para o 1º ano de escolaridade (N=1) corresponde a 288 segundos. O 3º ano de escolaridade (N=2) despendeu de um mínimo de 75 segundos e um máximo de 360 segundos, o que revela uma média de tempo de realização de 217,5 e um desvio padrão de 201,5. No que concerne ao tempo de realização da prova, para o 5º ano de escolaridade, este corresponde um mínimo de 35 segundos e um máximo de 93 segundos, ou seja, uma média de tempo de 70,6 e um desvio padrão de 18,9. A média de tempo despendido pelo 6º ano de escolaridade (N=2) foi de 100,5 e um desvio padrão de 62,9, obtendo assim um intervalo de tempo entre 56 e 145 segundos.

4.1.4. Prova Nome Leitura de Pseudopalavras (LS)

Esta prova é constituída por 40 pseudopalavras, ou seja, 40 palavras desprovidas de significado. Na análise de frequência de acertos dados pelas crianças com diagnóstico aprofundado, que frequentam o 2º ano de escolaridade (N=1), esta apresenta 17 acertos. As crianças com diagnóstico aprofundado, que frequentam o 3º ano (N=2), atingiram uma média de acertos de 33,5 com um desvio padrão de 3,53, o que resulta de um mínimo de 31 acertos e um máximo de 36 acertos. A média de acertos do 5º ano de escolaridade (N=7) é de 32,71 e o desvio padrão de 2,98, isto é, o mínimo de acertos alcançados nesta prova foi de 30 e o máximo de 38 acertos. Relativamente ao 6º ano de escolaridade (N=7), o mínimo de acertos foi de 29 e o máximo de 35, o que resulta numa média de acertos de 32,8 e um desvio padrão de 2,91.

É-nos possível verificar que nenhum sujeito da sub-amostra com diagnóstico aprofundado (N=17) conseguiu acertar os 40 itens, sendo que apenas 1 criança do 5º ano de escolaridade conseguiu acertar em 38 itens, o que corresponde ao máximo de acertos alcançados nesta presente prova (cf. Quadro 10).

Segundo a análise item a item, as palavras que obtiveram maior número de erros cometidos pelo 2º ano de escolaridade (N=1) foram “probrelha”; “fetra”; “giranço”; “cúbila”; “gicamol”; “graliza”; “pulda”; “trombefe”; “prencol”; “vieifo”; “limapo”; “macaplo”; “prinsota”; “ascuso”; “clofo”; “pélfido”; “genso”; “triundol”; “prafo”; “prejiça” e “tratal”. Quanto à análise item a item, para o 3º ano de escolaridade (N=2), os erros cometidos na leitura das pseudopalavras foram “gloro” com 2 erros; “bacamau” com 2 erros; “enfrata” com 2 erros; “escodia” com 2 erros; “trombefe” com 2 erros; “escrila” com 2 erros; “macaplo” com 2 erros; “ascuso” com 2 erros; “clofo” com 1 erros; “genso” com 2 erros e “livreifa” com 2 erros. Na análise item a item, as pseudopalavras que obtiveram maior número de erros pelo 5º ano de escolaridade (N=7) foram “enfrata”, com 4 erros; “giranço”, com 3 erros; “almiento”, com 3 erros; “trombefe”, com 4 erros; “prinsota”, com 3 erros; “tepreno”, com 4 erros e “pélfido”, com 3 erros. No que concerne à análise item a item das pseudopalavras que agruparam maior número de erros no 6º ano de escolaridade (N=7) foram “enfrata”, com 4 erros; “giranço”, com 3 erros; “almiento”, com 3 erros; “trombefe”, com 4 erros; “prinsota”, com 3 erros; “tepreno”, com 4 erros e “pélfido, com 3 erros (anexoV).

Face à análise do tempo despendido na realização da prova, verifica-se que a sub-amostra de crianças com diagnóstico aprofundado, que frequentam o 2º ano de escolaridade (N=1), atingiu 308 segundos. Relativamente ao 3º ano de escolaridade (N=2), o mínimo de tempo despendido na realização da prova foi 67 segundos e um máximo de 138 segundos, sendo a média de 102,1 e o desvio padrão de 50,2. O tempo de realização da prova, despendido pelo 5º ano de escolaridade (N=7), teve como mínimo 50 segundos e como máximo 140 segundos, ou seja, a média de tempo de realização da prova foi de 140 e o desvio padrão de 80,2. Quanto ao 6ºano de escolaridade (N=7), o tempo médio de realização da prova foi de 100 e o desvio padrão 25,3, o que aponta para uma variação de tempo entre 69 segundos e 125 segundos.

Quadro 10: LS Acertos

Crianças com diagnóstico aprofundado **Crianças sem diagnóstico aprofundado**

LS	Ano					T.	LS	Ano					T.
	2º	3º	5º	6º	T.			1º	3º	5º	6º	T.	
Acertos	17	+	0	0	0	0	Acertos	22	1	0	0	0	1
	29	0	0	0	1	1		27	0	0	1	0	1
	30	0	0	3	0	3		33	0	0	1	1	2
	31	0	1	1	1	3		34	0	1	1	0	2
	33	0	0	1	1	2		35	0	0	3	0	3
	34	0	0	2	2	4		36	0	0	1	0	1
	35	0	0	0	2	3		37	0	0	1	1	2
	36	0	1	0	0	1		40	0	1	0	0	1
	38	0	0	1	0	1		Tot.	1	2	8	2	13
Tot.	1	2	7	7	17								

A média dos acertos das crianças sem diagnóstico aprofundado do 1º ano de escolaridade (N=1), nesta prova, é de 22 acertos. Relativamente aos acertos alcançados nesta prova pelo 3º ano de escolaridade (N=2), estes obtiveram um mínimo de 34 acertos e um máximo de 40 acertos, o que resulta numa média de acertos de 37,00 e um desvio padrão de 4,24. Quanto aos acertos médios registados no 5º ano de escolaridade (N=8), estes correspondem a um mínimo de 27 acertos e um máximo de 37 acertos, ou seja, a média de acertos é de 34,00 e o desvio padrão 3,07. Por último, o mínimo de acertos alcançados nesta prova pelo 6ºano de escolaridade (N=2) é de 33 acertos e um máximo de 37 acertos, o que resulta numa média de acertos de 35,00 e o desvio padrão de 2,82.

Numa apreciação global da sub-amostra de crianças sem diagnóstico

aprofundado (N=13), apenas um sujeito acerta os 40 itens da prova, sendo ele uma criança do 3º ano de escolaridade (cf. Quadro 10).

Na análise item a item, verifica-se que as pseudopalavras lidas incorretamente pelo 1º ano de escolaridade (N=1) foram “gloro”; “peima”; “giranço”; “gicamol”; “triamo”; “branta”; “vieifo”; “crispol”; “escrila”; “macaplo”; “prinsota”; “ascuso”; “bospe”; “somonha”; “tepreno”; “genso” e “triundol”. Relativamente ao 3º ano de escolaridade (N=2), as pseudopalavras que apresentam erros foram “probelha”, com 1 erro; “fetra”, com 1 erro; “escodia”, com 1 erro; “trombefe”, com 1 erro; “genso”, com 1 erro e “trincoro”, com 1 erro. As pseudopalavras que revelaram maior número de erros, no 5º ano de escolaridade (N=8), foram “gloro” com 4 erros; “bacamau” com 3 erros; “cúbila”, com 3 erros; “trombo”, com 3 erros; “vieifo”, com 3 erros; “pélfido”, com 3 erros e “trincoro”, com 3 erros. Quanto às pseudopalavras que apresentaram mais erros no 6º ano de escolaridade (N=2) foi “giranço”, com 2 erros (anexoVI).

Neste sentido, é possível tecer algumas linhas de comparação entre as duas sub-amostras, sendo que o 3º ano de escolaridade da sub-amostra com diagnóstico aprofundado (N=2) apresenta um maior número de erros na leitura das pseudopalavras (11 erros), relativamente ao 3º ano de escolaridade da sub-amostra sem diagnóstico aprofundado (N=2) (6 erros), o que já seria algo expectável.

Relativamente ao tempo despendido para a realização da prova (LS), o 1º ano de escolaridade (N=1) atingiu os 208 segundos. O tempo de realização da prova variou entre 89 segundos e 100 segundos, o que resulta numa média de 124,5 e um desvio padrão de 50,2, para o 3º ano de escolaridade (N=2). O tempo de realização da prova para o 5ºano de escolaridade (N=8) variou entre o mínimo de 54 segundos e um máximo de 120 segundos, o que aponta para uma média de tempo de 82,06 e um desvio padrão de 19,8. No que concerne ao tempo despendido para a realização da prova pelo 6º ano de escolaridade (N=2), a média de tempo é de 99,5 e o desvio padrão de 33,2, ou seja, o tempo de realização variou entre 76 segundos e os 123 segundos.

4.1.5.Prova Estruturas Gramaticais (EG)

Na análise da prova Estruturas Gramaticais (EG), observa-se na distribuição de acertos para o 2º ano de escolaridade da sub-amostra com diagnóstico aprofundado (N=1), 14 acertos, num total de 20 frases apresentadas,

o que corresponde a uma média de acertos de 14,00. Quanto aos acertos alcançados nesta prova, pelo 3º ano de escolaridade (N=2), verifica-se que o mínimo de acertos é 10 e o máximo de 18 acertos, assim resulta uma média de 14,00 e um desvio padrão de 5,6. O mínimo de acertos alcançados nesta prova pelo 5º ano de escolaridade (N=7) é de 13 e o máximo de acertos de 19, o que resulta numa média de acertos de 15,71 e o desvio padrão de 2,13. Quanto ao 6ºano de escolaridade (N=7), a média de acertos é de 14,86 e o desvio padrão de 0,9. Neste sentido, o mínimo de acertos corresponde a 14 e o máximo de 16 acertos (cf. Quadro 11).

Apenas 1 criança acertou nas 19 frases, sendo ela do 5º ano de escolaridade.

Quanto à distribuição de acertos para os sujeitos sem diagnóstico aprofundado que frequentam o 1ºano de escolaridade (N=1), observa-se um máximo de 12 acertos. Quanto à média de acertos do 3ºano de escolaridade (N=2) é de 17,50 acertos e um desvio padrão de 0,70, o que corresponde a um mínimo de 17 acertos e um máximo de 18 acertos, em 20 itens. Relativamente ao 5ºano de escolaridade (N=8), apresenta um mínimo de 10 acertos e um máximo de 17 acertos, o que resulta numa média de 13,25e um desvio padrão de 2,71. O 6º ano de escolaridade (N=2) apresenta uma média de acertos de 15,5 e um desvio padrão de 0,70, sendo, assim, o mínimo de acertos alcançados de 15 e o máximo de 16 acertos. Constata-se que nenhum ano de escolaridade atingiu a pontuação máxima (20 acertos) (cf. Quadro 11).

Quadro 11: EG Acertos

Crianças com diagnóstico aprofundado						Crianças sem diagnóstico aprofundado							
EG	Acertos	Ano				T.	EG	Acertos	Ano				T.
		2º	3º	5º	6º				1º	3º	5º	6º	
	10	0	1	0	0	1		10	0	0	1	0	1
	13	0	0	1	0	1		11	0	0	2	0	2
	14	1	0	1	3	5		12	1	0	1	0	2
	15	0	0	2	2	4		13	0	0	1	0	1
	16	0	0	1	2	3		15	0	0	0	1	1
	18	0	1	1	0	2		16	0	0	2	1	3
	19	0	0	1	0	1		17	0	1	1	0	2
	19	0	0	1	0	1		18	0	1	0	0	1
	Tot.	1	2	7	7	17		Tot.	1	2	8	2	13

Como já foi anteriormente referido em outra secção deste trabalho, esta prova (EG) encontra-se dividida em cinco formas gramaticais: forma Ativa, forma Passiva, Complemento Focalizado, Relativas e Estrutura Clivada. Cada forma gramatical é representada por 4 itens.

No que diz respeito à distribuição dos acertos na forma ativa, a média de acertos das crianças com diagnóstico aprofundado, correspondente ao 2º ano de escolaridade (N=1), é de 4 acertos, o que corresponde ao acerto das quatro frases na forma Ativa (cf. Quadro 12). A média de acertos do 3º ano de escolaridade (N=2) na forma da Ativa é de 3,5 e o desvio padrão de 0,7, ou seja, apenas 1 criança acerta as 4 frases da forma Ativa (cf. Quadro 12). Quanto à distribuição do número de acertos pelo 5º ano de escolaridade (N=7) nas quatro frases na forma Ativa vemos que 4 sujeitos acertam todas as frases, apresentando assim uma média de acertos de 3,43 e um desvio padrão de 0,78. O 6º ano de escolaridade (N=7) apresenta uma média de acertos de 3,29 e um desvio padrão de 0,95, plasmando o acerto das quatro frases da forma Ativa por parte de 4 crianças (Cf. Quadro 12). É possível verificar que a grande maioria dos sujeitos da sub-amostra com diagnóstico aprofundado acerta na totalidade todas as frases da forma Ativa (cf. Quadro 12).

Quadro 12: EG Ativas Acertos

Crianças com diagnóstico aprofundado						Crianças sem diagnóstico aprofundado							
EG Ativa Acertos	Ano					T.	EG Ativa Acertos	Ano					T.
	2º	3º	5º	6º	T.			1º	3º	5º	6º	T.	
2	0	0	1	2	3		2	1	0	0	0	1	
3	0	1	2	1	4		3	0	0	1	2	3	
4	1	1	4	4	10		4	0	2	7	0	9	
Tot.	1	2	7	7	17		Tot.	1	2	8	2	13	

Relativamente ao desempenho das crianças sem diagnóstico aprofundado, correspondente ao 1º ano de escolaridade (N=1), a média de acertos é de 2, ou seja, a criança apenas acertou em 2 frases da forma Ativa. A média de acertos alcançados pelo 3º ano de escolaridade (N=2) é de 4, o que traduz o acerto das 4 frases da forma Ativa, isto é, verifica-se que os 2 sujeitos acertam em todas as frases (cf. Quadro 12). No que diz respeito às crianças sem diagnóstico aprofundado que frequentam o 5º ano de escolaridade (N=8), a média de acertos

das frases ativa é de 3,87 e o desvio padrão de 0,35. A maioria acertou a totalidade das frases na forma Ativa (7 crianças) (cf. Quadro 12). O desempenho do 6º ano de escolaridade (N=2), quanto ao número médio de acertos alcançados na forma Ativa é de 3,00, o que corresponde ao acerto de apenas 3 frases da forma ativa.

Algumas comparações poderão ser feitas entre a sub-amostra de crianças com diagnóstico aprofundado e a sub-amostra de crianças sem diagnóstico aprofundado, relativamente ao 5º e 6º ano de escolaridade. Verifica-se, assim, que todas as crianças do 5º de escolaridade (N=7), da sub-amostra sem diagnóstico aprofundado, acertaram na totalidade as 4 frases na forma Ativa, o mesmo não acontecendo com as crianças do 5º ano de escolaridade (N=7) da sub-amostra com diagnóstico aprofundado, pois apenas 4 crianças acertaram as 4 frases da forma Ativa. Relativamente ao 6º ano de escolaridade, 4 crianças com diagnóstico aprofundado acertam as 4 frases da forma Ativa, enquanto nenhuma das crianças sem diagnóstico aprofundado do mesmo ano escolar acerta nas 4 frases.

No que concerne à distribuição dos resultados pelas 4 frases na forma Passiva relativamente às crianças com diagnóstico aprofundado que frequentam o 2º ano de escolaridade (N=1), verifica-se que a criança acerta em 3 frases da forma Passiva (cf. Quadro 13). As crianças com diagnóstico aprofundado pertencente ao 3º ano de escolaridade (N=3) apresentam uma média de acertos de 2,50 e um desvio padrão de 2,12. Verifica-se que apenas uma criança acertou as 4 frases da forma passiva (cf. Quadro 13). A média de acertos do 5º ano de escolaridade (N=7) é de 3,14 e o desvio padrão de 0,37, ou seja, 6 crianças acertaram 3 frases da forma Passiva e apenas uma acertou as 4 frases da forma passiva (cf. Quadro 13). A distribuição dos acertos pelo 6º ano de escolaridade (N=7) revela que 5 crianças acertam as 4 frases da forma Passiva e que apenas 2 crianças acertam 3 frases, o que corresponde a uma média de acertos de 3,71 e um desvio padrão de 0,48.

Quadro 13: EG Passivas Acertos

Crianças com diagnóstico aprofundado						Crianças sem diagnóstico aprofundado					
EG Passiva Acertos	Ano					EG Passiva Acertos	Ano				
	2°	3°	5°	6°	T.		1°	3°	5°	6°	T.
1	0	1	0	0	1	2	1	0	0	0	1
3	1	0	6	2	9	3	0	1	6	0	7
4	0	1	1	5	7	4	0	1	2	2	5
Tot.	1	2	7	7	17	Tot.	1	2	8	2	13

Relativamente à distribuição do número de acertos das crianças sem diagnóstico aprofundado, correspondente ao 1ºano de escolaridade (N=1), a média é 2, o que indica que a criança acertou em apenas 2 frases na forma Passiva. Quanto ao número de acertos do 3º ano de escolaridade (N=2), verifica-se que apenas um sujeito acertou as 4 frases da forma Passiva (cf. Quadro 13). Estes resultados correspondem a uma média de acertos de 3,50 e um desvio padrão de 0,7. Quanto à distribuição de acertos do 5ºano de escolaridade (N=8), é possível observar que 2 crianças acertaram nas 4 frases na forma passiva (cf. Quadro 11). A média de acertos para este ano de escolaridade é de 3,25 e o desvio padrão de 0,40. Já a média de acertos para o 6ºano de escolaridade (N=2) é de 4, o que significa que as duas crianças acertaram as 4 frases da forma Passiva (cf. Quadro 13).

Na distribuição de resultados pelas 4 frases na forma Complemento Focalizado, as crianças com diagnóstico aprofundado que frequentam o 2º ano de escolaridade (N=1) (cf. Quadro 14) não obtiveram acertos. Quanto ao 3º ano de escolaridade (N=2), obteve-se uma média de acertos de 1,00 com um desvio padrão de 1,41, o que indica que apenas uma criança acertou 2 frases da forma Complemento Focalizado (cf. Quadro 14). As frases que não apresentaram nenhum acerto foram as número 3, “O gato, ataca-o o rato”, e a número 7, “O menino, acaricia-o o avô”.

Relativamente ao 5º ano de escolaridade (N=7), verifica-se que na sua distribuição de acertos, apenas 1 criança acertou as 4 frases da forma Complemento Focalizado, enquanto 3 crianças não obtiveram nenhum acerto, 2 crianças obtiveram 1 acerto e 1 criança acertou em 3 frases (cf. Quadro 14). Estes resultados apontam para uma média de 1,29 acertos e um desvio padrão de 1,6.

Quanto à distribuição dos acertos do 6º ano de escolaridade (N=7), verifica-se que 5 crianças não acertaram em nenhuma das frases da forma Complemento Focalizado e que apenas 2 crianças acertaram em 3 frases (cf. Quadro 14). Estes resultados revelam uma média de 0,86 e um desvio padrão de 1,4. Relativamente às crianças desta sub-amostra que frequentam o 2º ciclo (N=14), estas apresentam uma média de 1,07 e um desvio padrão de 1,492. Neste sentido, as frases que obtiveram maior número de erros, nos 5º e 6 anos de escolaridade foram: a número 7, “O menino, acaricia-o o avô; a número 13, “A menina, repreende-a o pai”, e a número 20, “O general, saúda-o o soldado da boina vermelha”.

Quadro 14: EG Complemento Focalizado Acertos

Crianças com diagnóstico aprofundado						Crianças sem diagnóstico aprofundado							
EG Complemento Focalizado Acertos	Ano					T.	EG Complemento Focalizado Acertos	Ano					T.
	2º	3º	5º	6º				1º	3º	5º	6º		
0	1	1	3	5	8	0	0	1	6	0	1		
1	0	0	2	0	2	1	0	0	2	0	7		
2	0	1	0	0	1	2	1	1	0	2	5		
3	0	0	1	2	3								
4	0	0	1	0	1	Tot.	1	2	8	2	13		
Tot.	1	2	7	7	17								

Relativamente ao desempenho da criança sem diagnóstico aprofundado, pertencente ao 1º ano de escolaridade (N=1) da mesma prova, apresenta uma média de acertos de 2, ou seja, obteve acerto em apenas 2 frases da forma Complemento Focalizado (cf. Quadro 14). Relativamente aos acertos do 3º ano de escolaridade (N=2), verifica-se que apenas 1 criança acerta em 2 frases da forma Complemento Focalizado, resultando uma média de acertos de 1,00 e um desvio padrão de 1,4. A frase da forma Complemento Focalizado que não obteve acertos foi a frase número 13, “A menina, repreende-a o pai”.

Quanto ao 5º ano de escolaridade (N=8), apresenta uma média de acertos de 0,25 e um desvio padrão de 0,4. A distribuição de resultados revela que 6 crianças não pontuaram em nenhuma das frases do complemento focalizado (cf. Quadro 14). Relativamente ao 6º ano de escolaridade (N=2), apenas 2 frases da forma Complemento Focalizado obtiveram acerto (cf. Quadro 14). A frase de Complemento Focalizado que não obteve nenhum acerto por parte dos 5º e 6º anos de escolaridade foi a número 3 “O gato, ataca-o o rato”.

Relativamente à distribuição de resultados pelo número de acertos nas frases Relativas, a criança que apresenta diagnóstico aprofundado, do 2º ano (N=1), apresenta acerto nas 4 frases (cf. Quadro 15). As crianças com diagnóstico aprofundado que frequentam o 3º ano de escolaridade (N=3) apresentam uma média de acertos de 3,00 e um desvio padrão de 1,4, ou seja, uma criança acerta nas 4 frases da forma Relativa. Os alunos do 5º ano de escolaridade (N=7) apresentam uma média de acertos de 3,86 e um desvio padrão de 0,37, o que revela que 6 crianças acertam as 4 frases da forma Relativa (cf. Quadro 15). Relativamente ao 6º ano de escolaridade (M=7), a média de acertos é de 3,29 e o desvio padrão de 0,75. É possível verificar que 3 crianças acertam 4 perguntas, 3 crianças acertam 3 perguntas e apenas 1 criança acerta 2 perguntas da forma Relativa (cf. Quadro 15).

Quadro 15: EG Relativas Acertos

Crianças com diagnóstico aprofundado						Crianças sem diagnóstico aprofundado							
EG Relativas Acertos	Ano					T.	EG Relativas Acertos	Ano					T.
	2º	3º	5º	6º				1º	3º	5º	6º		
2	0	1	0	1		2	2	0	0	3	0	3	
3	0	0	1	3		4	3	1	0	2	1	3	
4	1	1	6	3		11	4	0	2	3	1	6	
Tot.	1	2	7	7		17	Tot.	1	2	8	2	13	

A criança sem diagnóstico aprofundado que frequenta o 1º ano de escolaridade (N=1) apresenta 3 frases da forma relativa certas (cf. Quadro 15). O 3º ano de escolaridade apresenta acerto às 4 frases da forma relativa (cf. Quadro 13). Relativamente ao 5º ano de escolaridade (N=8), apresenta uma média de acertos de 3,00 e um desvio padrão de 0,92. Ou seja, 3 crianças acertam em 2 frases, 2 crianças acertam em 3 frases e as restantes 3 crianças acertam na totalidade das frases da forma Relativa (cf. Quadro 15). Já a média de acertos do 6º ano de escolaridade (N=2) é de 3,50 e o desvio padrão de 0,70. Assim sendo, a distribuição de resultados pelo número de acertos varia entre 3 e 4 frases, sendo que 1 criança acerta nas 4 frases da forma Relativa (cf. Quadro 15).

Numa visão global das duas sub-amostras, verificamos que são mais crianças que frequentam o 5º ano de escolaridade com diagnóstico aprofundado que apresentam mais acertos no total das 4 frases da Passiva (6 crianças), em

relação ao 5º ano de escolaridade sem diagnóstico aprofundado (3 crianças) (cf. Quadro 15).

Quanto à distribuição do número de acertos pelas 4 frases da Estrutura Clivada, verifica-se que as crianças sem diagnóstico aprofundado do 2º ano (N=1) acertam em 3 frases (cf. Quadro 16). No que concerne aos acertos do 3º ano de escolaridade (N=2), estes apresentam as 4 frases da Estrutura Clivada certas (cf. Quadro 16). O 5º ano de escolaridade (N=7) apresenta uma média de acertos de 3,86 e um desvio padrão de 0,37. Verifica-se que a maior parte das crianças (6) acertam as 4 frases da Estrutura Clivada (cf. Quadro 16). Relativamente ao 6º ano de escolaridade (N=7), obtém-se uma média de acertos de 3,57 e um desvio padrão de 0,53. Assim, 4 crianças acertam a totalidade das frases da Estrutura Clivada (cf. Quadro 16).

Quadro 16: EG Estrutura Clivada Acertos

Crianças com diagnóstico aprofundado						Crianças sem diagnóstico aprofundado						
EG Estrutura Clivada Acertos	Ano					T.	EG Estrutura Clivada Acertos	Ano				
	2º	3º	5º	6º	T.			1º	3º	5º	6º	T.
3	1	0	1	3	4	1	0	0	1	0	1	
4	0	2	6	4	12	2	0	0	3	1	4	
4	0	2	6	4	12	3	1	0	0	1	2	
Tot.	1	2	7	7	17	4	0	2	4	0	6	
						Tot.	1	2	8	2	13	

Quanto ao desempenho da criança sem diagnóstico aprofundado nesta prova, do 1º ano de escolaridade (N=1), apresenta 3 frases corretas da Estrutura Clivada (cf. Quadro 14). O 3º ano de escolaridade (N=2) acerta a totalidade das 4 frases da Estrutura Clivada (cf. Quadro 16). A distribuição de acertos do 5º ano de escolaridade (N=8) revela uma média de 2,88 e um desvio padrão de 1,24. Apenas 4 crianças do 5º ano de escolaridade acertam as 4 frases da Estrutura Clivada (cf. Quadro 16). Por último e como é possível verificar, o 6º ano de escolaridade (N=2) acerta 3 frases desta estrutura gramatical (cf. Quadro 16).

4.1.6. Prova Sinais de Pontuação (SP)

No que se refere à prova Sinais de Pontuação (SP), na qual é apresentado um texto para leitura, em que são pontuados 11 sinais, verificou-se que o 2º ano de escolaridade, pertencente à sub-amostra de diagnóstico aprofundado (N=1), acertou apenas em 7 sinais de pontuação (cf. Quadro 17). A média de acertos das crianças do 3º ano de escolaridade (N=2) é de 10,00 e o desvio padrão de 1,41. Neste sentido, verifica-se apenas que 1 criança acertou em todos os sinais de pontuação (11 sinais) (cf. Quadro 17). O 5º ano de escolaridade (N=7) apresenta um máximo de 10 acertos nos sinais de pontuação (4 crianças) (cf. Quadro 17). Estes valores traduzem uma média de acertos de 9,29 e um desvio padrão de 1,11. Relativamente ao 6º ano de escolaridade (N=7), o mínimo de acertos é de 5 (1 criança) e o máximo de acertos é de 11 (1 criança) (cf. Quadro 17). Tais valores apontam para uma média de acertos de 8,86 e um desvio padrão de 1,95. O sujeito da sub-amostra de diagnóstico aprofundado que alcançou o acerto máximo desta prova foi uma criança do 6º ano de escolaridade (11 acertos).

Quadro 17: SP Acertos

Crianças com diagnóstico aprofundado						Crianças sem diagnóstico aprofundado							
SP	Acertos	Ano					SP	Acertos	Ano				
		2º	3º	5º	6º	T.			1º	3º	5º	6º	T.
	5	0	0	0	1	1		4	1	0	0	0	1
	7	1	0	1	0	2		7	0	1	0	1	2
	8	0	0	0	1	1		8	0	1	4	0	5
	9	0	1	2	2	5		9	0	0	3	0	3
	10	0	0	4	2	6		11	0	0	1	1	2
	11	0	1	0	1	2							
	Tot.	1	2	7	7	17		Tot.	1	2	8	2	13

Quanto o tempo despendido para a leitura do texto apresentado para as crianças com diagnóstico aprofundado, relativamente ao 2º ano de escolaridade (N=1), este foi de 129 segundos. O 3º ano de escolaridade (N=2) despendeu entre 83 segundos e 123 segundos para a leitura do texto, o que resulta uma média de tempo de 105,5 e um desvio padrão de 31,8. O 5º ano de escolaridade (N=7) demorou na realização desta prova entre o mínimo de 36 segundos e um máximo de 95 segundos, o que aponta para uma média de tempo de 68,4 e um desvio

padrão de 20,8. Relativamente ao 6º ano de escolaridade (N=7), o tempo despendido para a realização da prova oscilou entre 47 segundos e os 72 segundos, ou seja, a média de tempo foi de 60,8 e o desvio padrão de 10,5.

Relativamente aos acertos da mesma prova para as crianças sem diagnóstico aprofundado, verifica-se que o 1º ano de escolaridade (N=1) apresenta 4 acertos nos sinais de pontuação (cf. Quadro 17). No que concerne ao 3º ano de escolaridade (N=2), a média de acertos alcançados foi 7,50 e o desvio padrão de 0,70. Ou seja, 1 criança acertou 7 sinais de pontuação e uma outra criança acertou 8 sinais de pontuação (cf. Quadro 17). O 5º ano de escolaridade (N=8) apresenta uma média de acertos nesta prova de 8,75 e um desvio padrão de 1,03. Verifica-se assim que apenas 1 criança acerta todos os sinais de pontuação (11 sinais de pontuação), 3 crianças acertam 9 sinais de pontuação e 4 crianças acertam em apenas 8 sinais de pontuação (cf. Quadro 17). Relativamente ao 6º ano de escolaridade (N=2), a média de acertos é de 3,00 e o desvio padrão de 2,82, o que corresponde a um mínimo de 7 acertos e a um máximo de 11 acertos alcançados por apenas 1 criança (cf. Quadro 17).

Quanto ao tempo de realização da prova para as crianças sem diagnóstico aprofundado este foi de 286 segundos para o 1º ano de escolaridade (N=1). O 3º ano de escolaridade (N=2) apresenta uma média de tempo de realização da prova de 145 e um desvio padrão de 91,9, ou seja, o mínimo de 80 segundos e o máximo de 210 segundos. O 5º ano de escolaridade (N=8) apresenta uma média de tempo para a realização da tarefa de 50,00 e um desvio padrão de 5,65, o que aponta para um mínimo de 46 segundos e um máximo de 54 segundos.

4.1.7. Prova Compreensão de Frases (CF)

Nos processos semânticos, a prova Compreensão de Frases (CF) é composta por 16 frases em que os sujeitos tem de seguir as instruções ou indicar o desenho correspondente ao que se encontra escrito na frase. Nesta prova, os acertos alcançados foram de 16, dados relativos às crianças com diagnóstico aprofundado que frequentam o 2º ano de escolaridade (N=1), que acertou em todos os itens desta prova (cf. Quadro 18). O 3º ano de escolaridade (N=2) atinge o máximo de 14 acertos nesta prova, o que indica que obtiveram 2 erros na prova (cf. Quadro 18). Efetuando uma análise item a item, verifica-se que no item número 9, “Desenha um bigode com três pelos no rato”, obtiveram 2 erros, pois

as crianças demonstravam dificuldades em desenhar uns bigodes com apenas três pelos, visto que o rato da figura apresenta-se de perfil (anexo VI). Relativamente ao 5º ano de escolaridade (N=7), este apresenta uma média de acertos de 15,29 e um desvio padrão de 0,75. Estes resultados apontam para que apenas 3 crianças alcançaram o mínimo de 14 acertos e um máximo de 16 acertos (cf. Quadro 18). O 6º ano de escolaridade (N=7) acerta em todos os itens da prova (16 itens) (cf. Quadro 18).

Quadro 18: CF Acertos

Crianças com diagnóstico aprofundado						Crianças sem diagnóstico aprofundado							
CF	Acertos	Ano				T.	CF	Acertos	Ano				T.
		2º	3º	5º	6º				1º	3º	5º	6º	
14	0	2	1	0	3	13	0	0	2	0	2		
15	0	0	3	0	3	15	0	1	1	1	3		
16	1	0	3	7	11	16	1	1	5	1	8		
Tot.	1	2	7	7	17	Tot.	1	2	8	2	13		

Relativamente à distribuição de acertos pelas crianças que não têm diagnóstico aprofundado, o 1º ano de escolaridade apresenta um máximo de 16 acertos, o que revela que acertaram em todos os itens da prova (cf. Quadro 18). Verifica-se um mínimo de 15 acertos e um máximo de 16 acertos para o 3º ano de escolaridade (N=2), o que corresponde a uma média de 15,5 e um desvio padrão de 0,70. Verifica-se que 1 criança acertou todos os itens desta prova (cf. Quadro 18). Na análise item a item, observa-se que o item 9, “Desenha um bigode com três pelos no rato” foi o único item que não pontuou, pois não só a criança que o errou desenhou 3 pelos de perfil, como também desenhou no lado oculto da face do rato. Quanto à média de acertos das crianças sem diagnóstico aprofundado do 5º ano de escolaridade (N=8), esta é de 15,13 e o desvio padrão 1,35, o que revela um mínimo de 13 acertos e um máximo de 16 acertos (5 crianças) (cf. Quadro 18). Na análise item a item, observa-se que o item 2, “Abre e fecha as mãos duas vezes (uma mão de cada vez), suscitou algumas dúvidas, pois erraram neste item porque abriam e fechavam as mãos em simultâneo. Quanto ao 6º ano de escolaridade, este apresenta um mínimo de 15 acertos e um máximo de 16 acertos, o que resulta numa média de acertos de 15,5 e um desvio padrão de 0,7 (cf. Quadro 18). Quanto ao item número 9, “Desenha um bigode com três pelos no rato”, verifica-se que apenas 1 criança errou (anexo VII).

4.1.8. Prova Compreensão de Textos (CT)

A prova Compreensão de Textos (CT) é constituída por 4 textos, 2 do tipo narrativo e 2 do tipo expositivo, cada tipo correspondendo a um texto curto e outro mais longo. Os textos são apresentados separadamente, e após a leitura de cada um são apresentadas aos sujeitos 4 questões, perfazendo um total de 16 itens (CT).

Na análise de resultados gerais da prova, para a crianças com diagnóstico aprofundado, relativamente ao 2º ano de escolaridade (N=1), verifica-se que no total de 16 perguntas acertou 13 itens, ou seja, obteve 3 erros (cf. Quadro 19). Relativamente ao 3º ano de escolaridade (N=2), a média de acertos é de 11,00 e o desvio padrão de 4,2, o que corresponde a um mínimo de 8 acertos e a um máximo de 14 acertos (cf. Quadro 19). O 5º ano de escolaridade (N=7) apresenta uma média de 12,43 e um desvio padrão de 2,44, o que aponta para um mínimo de 9 acertos e um máximo de 15 acertos alcançados nesta prova (cf. Quadro 19). Quanto ao 6º ano de escolaridade (N=7), verifica-se que os acertos mínimos foram de 10 e os acertos máximos alcançados foram de 13 (cf. Quadro 19). A média de acertos é de 12,4 e o desvio padrão de 2,4.

Quadro 19: CT Acertos

Crianças com diagnóstico aprofundado						Crianças sem diagnóstico aprofundado							
CT	Acertos	Ano				T.	CT	Acertos	Ano				T.
		2º	3º	5º	6º				1º	3º	5º	6º	
8	0	1	0	0	1	8	1	0	1	0	2		
9	0	0	2	0	2	9	0	0	2	0	2		
10	0	0	0	2	2	10	0	1	1	0	2		
11	0	0	0	2	2	11	0	0	1	1	2		
12	0	0	0	1	1	12	0	1	1	1	3		
13	1	0	2	2	5	13	0	0	1	0	1		
14	0	1	2	0	3	14	0	0	1	0	1		
15	0	0	1	0	1	15	0	0	1	0	1		
Tot.	1	2	7	7	17	Tot.	1	2	8	2	13		

Relativamente ao desempenho da criança sem diagnóstico aprofundado, do 1º ano de escolaridade (N=1), podemos observar que os acertos alcançados foram 8 em 16 itens que compõem a prova. Quanto ao 3ºano de escolaridade (N=2), apresenta o mínimo de acertos alcançados nesta prova (CT) de 10 e o máximo 12 acertos (cf. Quadro 19). A média de acertos foi de 11,00 e o desvio

padrão de 1,4. O 5º ano de escolaridade (N=8) apresenta um mínimo de 8 acertos e um máximo de 14 acertos (cf. Quadro 19), o que resulta numa média de 10,75 acertos e um desvio padrão de 2,12. Quanto ao 6º ano de escolaridade (N=2), o mínimo de acertos nesta prova foi de 11 acertos e o máximo de 12 acertos, apresentando assim uma média de 11,5 e um desvio padrão de 0,7.

Verificamos ainda que os resultados foram relativamente melhores (máximo de acertos superiores) no 5º e 6º ano de escolaridade da sub-amostra com diagnóstico aprofundado, relativamente aos mesmos anos da sub-amostra sem diagnóstico aprofundado.

Realizando uma análise por tipo de texto, no caso do texto narrativo curto, o 2º ano de escolaridade (N=1) acerta 3 perguntas. O máximo de acertos alcançados pelo 3º ano de escolaridade (N=2) é igualmente de 3 acertos, ou seja, acerta em 3 perguntas. O 5º e 6º ano de escolaridade foram os únicos anos que acertaram as 4 perguntas (4 crianças do 5º ano e 4 crianças do 6º ano) do tipo de texto narrativo curto (cf. Quadro 20).

Quadro 20: Narrativos Curtos Acertos

Crianças com diagnóstico aprofundado						Crianças sem diagnóstico aprofundado					
CT N. curto: Acertos	Ano					CT N. curtos Acertos	Ano				
	2º	3º	5º	6º	T.		1º	3º	5º	6º	T.
2	0	1	0	0	1	2	1	0	0	1	2
3	1	1	3	3	8	3	0	2	4	0	6
4	0	0	4	4	8	4	0	0	4	1	5
Tot.	1	2	7	7	17	Tot.	1	2	8	2	13

Relativamente à análise do texto narrativo curto, das crianças sem diagnóstico aprofundado que frequentam o 1º ano de escolaridade (N=1), verifica-se que não ocorreu acerto nas 4 perguntas, ou seja, apenas duas perguntas foram respondidas corretamente (cf. Quadro 20). Relativamente ao 3º ano de escolaridade (N=2), as 2 crianças acertam em 3 perguntas (cf. Quadro 20). O 5º ano de escolaridade (N=8) acerta entre 3 a 4 frases, ou seja, 4 crianças acertam em 3 frases e 4 crianças acertam nas 4 frases do tipo de texto narrativo curto.

É importante também realçar que de uma forma geral, ou seja, quer as crianças com diagnóstico aprofundado quer as crianças sem diagnóstico aprofundado (N=30) apresentam resultados relativamente bons, pois o texto

narrativo curto relata o desejo de um menino sair com os amigos numa ida ao cinema, e, atendendo ao contexto de que estas crianças são oriundas, é uma situação muito frequente no meio urbano. Este dado poderá justificar a pouca quantidade de erros dada pelas crianças.

No que concerne ao texto narrativo longo, este apresenta informação sobre o aniversário de uma menina que ficou sem bolo, devido ao gato que o atirou para o chão. Assim, quanto à distribuição de acertos pelas 4 perguntas do texto narrativo longo, para as crianças com diagnóstico aprofundado do 2º ano de escolaridade (N=1), observa-se acerto a todas as perguntas (4 perguntas) (cf. Quadro 21). Quanto ao 3º ano de escolaridade (N=2), verifica-se que apenas uma das crianças acerta as 4 perguntas (cf. Quadro 21). Numa análise item a item, relativamente aos acertos do 3º ano de escolaridade, verifica-se que a única pergunta que não obteve acerto foi a primeira, “Que barulho vinha da cozinha?”. A criança demonstrou dificuldade em associar esta pergunta ao texto que tinha lido (anexoVI). No que concerne ao 5º ano de escolaridade (N=7), verifica-se que a maior parte das crianças (4 crianças) acertou as 4 perguntas pertencentes a este texto (cf. Quadro 21). Quanto ao 6º ano de escolaridade (N=7), observa-se que a maior parte das crianças (6) acerta em 3 perguntas, o que significa que apenas 1 criança acertou as 4 perguntas. Novamente, ao realizar uma análise item a item, verifica-se que a pergunta que sofreu mais erros foi a pergunta número 1, “Que barulho vinha da cozinha?”, respetivamente nos 5º e 6º anos de escolaridade (anexoVI).

Quadro 21: CT Narrativo Longo Acertos

Crianças com diagnóstico aprofundado						Crianças sem diagnóstico aprofundado					
CT N. longo Acertos	Ano					CT N. longo Acertos	Ano				
	2º	3º	5º	6º	T.		1º	3º	5º	6º	T.
2	0	0	1	0	1	2	1	0	3	0	4
3	0	1	2	6	9	3	0	1	3	2	6
4	1	1	4	1	7	4	0	1	2	0	3
Tot.	1	2	7	7	17	Tot.	1	2	8	2	13

Relativamente à distribuição de acertos das crianças sem diagnóstico aprofundado pertencente ao 1ºano de escolaridade (N=1), verifica-se que o máximo de acertos alcançados foi apenas em 2 perguntas (cf. Quadro 21). Quanto ao 3º ano de escolaridade (N=2), apenas 1 criança acerta as 4 perguntas (cf.

Quadro 21). Realizando uma análise item a item, relativamente aos 1º e 3º anos de escolaridade, constata-se que as únicas perguntas que apresentam erros são “Por que é que a Marisa não podia pedir um desejo?” e “Quantos anos fazia a Marisa?” (anexo II). A primeira questão requer que os sujeitos deduzam um acontecimento que não se encontra explícito no texto, enquanto a resposta à segunda questão, encontra-se explícita no texto.

Quanto às crianças do 5º ano de escolaridade (N=8), verifica-se que apenas 2 crianças acertaram na totalidade das questões, enquanto 6 crianças acertaram entre 2 a 3 perguntas (3+3) (cf. Quadro 19). Relativamente ao 6º ano de escolaridade (N=2), verifica-se que o máximo de perguntas corretas foi de 3 (cf. Quadro 21).

Na análise item a item, relativamente ao 5º e 6º ano de escolaridade, constata-se que as questões que sofreram maior número de erros foi “Que barulho vinha da cozinha?” (4 erros) e “Por que é que a Marisa não podia pedir um desejo?” (anexo II). As justificações que explicam estes erros já foram atrás expostas.

Quanto ao texto expositivo curto, a distribuição de acertos relativamente aos sujeitos com diagnóstico aprofundado do 2º ano de escolaridade (N=1), verifica-se que 1 criança acertou as 4 perguntas (cf. Quadro 22). O 3º ano de escolaridade (N=2) apresenta um mínimo de 2 perguntas corretas e um máximo de 3 perguntas corretas (cf. Quadro 22). Relativamente ao 5º ano de escolaridade, 6 crianças acertaram entre 3 a 4 perguntas (3+3), apenas uma criança acertou numa única pergunta (cf. Quadro 22). A grande maioria das crianças (N=4) que frequenta o 6º ano de escolaridade (N=7) acerta as 4 perguntas do texto expositivo curto, e apenas 2 crianças acertam entre 1 a 2 perguntas (1+1) (cf. Quadro 22).

Quadro 22: CT Expositivo Curto Acertos

Crianças com diagnóstico aprofundado						Crianças sem diagnóstico aprofundado					
CT E. curto Acertos	Ano					CT E. curto Acertos	Ano				
	2º	3º	5º	6º	T.		1º	3º	5º	6º	T.
1	0	0	1	0	1	2	1	0	1	0	2
2	0	1	0	1	2	3	0	2	3	1	6
3	0	1	3	4	7	4	0	0	4	1	5
4	1	0	3	2	5	Tot.	1	2	8	2	13

Tot.	1	2	7	7	17	
------	---	---	---	---	----	--

Por outro lado, no que se refere à distribuição dos acertos dos sujeitos sem diagnóstico aprofundado, relativamente ao 1º ano de escolaridade (N=1), observa-se que o máximo de respostas corretas alcançadas foi de 2 (cf. Quadro 22). O 3º ano de escolaridade (N=2) apresenta apenas 3 perguntas corretas, num total de 4 perguntas (cf. Quadro 22). A grande parte de crianças (4) que frequenta o 5º ano de escolaridade (N=8) acerta as 4 perguntas respeitantes a este tipo de texto. Por último, o 6º ano de escolaridade (N=2) revela um mínimo de 3 perguntas corretas e um máximo de 4 perguntas corretas (cf. Quadro 22).

A nível geral, nas duas sub-amostras, com e sem diagnóstico aprofundado, os sujeitos apresentaram dificuldades na leitura do nome do animal, sobre o qual fala o texto “Os Okapis”. Apesar do conteúdo deste texto ser completamente desconhecido das crianças, a informação apresentada é simples e acessível, o que permite que os sujeitos retenham uma boa parte dela, para posteriormente a utilizar nas respostas expostas. Numa análise item a item, nas duas sub-amostras, a pergunta que revelou menos acertos foi a primeira, “Por que é que os Okapis vivem em zonas onde há árvores?” (anexoV).

O quarto e último texto pertencem ao tipo expositivo longo, e tal como o texto anterior, o conteúdo é totalmente desconhecido das crianças e apresenta vocabulário que é pouco frequente na linguagem corrente.

Quanto à distribuição de acertos das crianças com diagnóstico aprofundado que frequentam o 1º ano de escolaridade (N=1), apenas 2 perguntas obtiveram acerto (cf. Quadro 23). Relativamente às crianças que frequentam o 3º ano de escolaridade (N=2), é possível verificar que 1 criança acerta as quatro perguntas relativas ao texto expositivo longo “Os índios Apaches”. No que concerne às crianças que frequentam o 5º ano de escolaridade (N=7), verifica-se que 1 criança não acerta em nenhuma das perguntas e que apenas 1 criança acerta as 4 perguntas pertencentes a este tipo de texto. No entanto, a maioria das crianças do 5º ano de escolaridade acerta em 3 perguntas (cf. Quadro 23). Ao analisarmos os acertos alcançados pelas crianças que frequentam o 6º ano de escolaridade (N=7), verifica-se que nenhuma respondeu corretamente as 4 perguntas deste tipo de texto, no entanto, a maioria das crianças (3) acertou 2 perguntas, 2 crianças acertou 1 pergunta e apenas 1 criança não pontuou (cf.

Quadro 23).

No que diz respeito ao desempenho das crianças da sub-amostra que não têm diagnóstico aprofundado que frequentam o 1º ano de escolaridade (N=1), verifica-se que apenas 1 pergunta é respondida corretamente (cf. Quadro 23).

Os acertos alcançados pelo 3º ano de escolaridade (N=2) variam entre um mínimo de 1 pergunta correta e um máximo de 2 perguntas corretas (cf. Quadro 23). No 5º ano de escolaridade (N=8), a maioria das crianças (3) não acerta em nenhuma pergunta relativa a este tipo de texto, no entanto, 2 crianças acertam 1 pergunta enquanto 3 crianças acertam entre 2 a 3 perguntas (2+1) (cf. Quadro 23). Relativamente ao 6º ano de escolaridade (N=2), os acertos às perguntas ao texto expositivo longo varia entre 1 pergunta e 3 perguntas (cf. Quadro 23).

Neste sentido, é-nos possível verificar que tanto as crianças do 5º ano como o 6º ano de escolaridade da sub-amostra sem diagnóstico aprofundado não apresentam acertos na totalidade das 4 perguntas (cf. Quadro 23).

Quadro 23: CT Expositivo Longo Acertos

Crianças com diagnóstico aprofundado						Crianças sem diagnóstico aprofundado					
CT E. longo Acertos	Ano					CT E. longo Acertos	Ano				
	2º	3º	5º	6º	T.		1º	3º	5º	6º	T.
0	0	0	1	1	2	0	0	0	3	0	3
1	0	1	3	2	6	1	1	1	2	1	5
2	1	0	0	3	4	2	0	1	2	0	3
3	0	0	2	1	3	3	0	0	1	1	2
4	0	1	1	0	2	3	0	0	1	1	2
Tot.	1	2	7	7	17	Tot.	1	2	8	2	13

Numa análise de carácter global ao desempenho das 2 sub-amostras, o aumento dos erros nesta etapa da prova pode ser justificado pela presença de algum cansaço, principalmente por aqueles que revelavam maiores dificuldades de leitura ao longo da prova.

4.1.9. Prova Compreensão Oral (CO)

A última prova da bateria, Compreensão Oral (CO), é composta por 2 textos expositivos e consiste na leitura realizada pelo examinador. No final de cada texto, o examinador lê quatro questões, o que perfaz um total de 8 questões

nesta prova.

Assim, segundo a análise da sub-amostra de crianças com diagnóstico aprofundado, relativamente ao 2º ano de escolaridade (N=1), os acertos foram no mínimo 3 (cf. Quadro 24). As crianças do 3º ciclo (N=2) apresentam um máximo de 5 acertos e um mínimo de 8 acertos, resultando, assim, numa média de 6,50 e num desvio padrão de 2,12. Quanto às crianças do 5º ano de escolaridade (N=7), apresentam uma média de acertos de 3,86 e um desvio padrão de 1,57, o que corresponde a um mínimo de acertos de 1 e um máximo de 6 (cf. Quadro 24). Relativamente ao 6º ano de escolaridade, o mínimo de acertos alcançados nesta prova é de 3 e um máximo de 6 acertos, o que resulta numa média de 3,86 acertos e um desvio padrão de 1,21.

Efetuada uma análise item a item dos textos lidos, constata-se que no primeiro texto, “O ratel”, as crianças dos 2º e 3º anos de escolaridade com diagnóstico aprofundado obtiveram menos acertos na pergunta número 3, “Porque se diz que é tímido?”. A criança deve inferir esse sentimento a partir da seguinte frase presente no texto, “Anda quase sempre sozinho”. Realizando o mesmo tipo de análise para as crianças dos 5º e 6º anos, verifica-se que as perguntas que obtiveram mais erros foram: “Porque se diz que é tímido?” e a pergunta “Por que é que em alguns lugares não sai de dia (sai à noite)?”.

Quadro 24: CO Acertos

Crianças com diagnóstico aprofundado						Crianças sem diagnóstico aprofundado						
CO	Ano					CO	Ano					
	2º	3º	5º	6º	T.		1º	3º	5º	6º	T.	
Acertos	1	0	0	1	0	1	1	0	0	1	0	1
	3	1	0	1	4	6	2	0	1	4	0	5
	4	0	0	3	1	4	3	1	0	0	0	1
	5	0	1	1	1	3	4	0	0	2	0	2
	6	0	0	1	0	1	5	0	0	0	2	2
	8	0	1	0	0	1	6	0	0	1	0	1
	8	0	1	0	0	1	7	0	1	0	0	1
Tot.	1	2	7	7	17		Tot.	1	2	8	2	13

Quanto ao grupo de 4 perguntas, referentes ao segundo texto da prova (CO) “Os Vikings”, percebe-se que a 4ª pergunta, “Como moviam os barcos em alto mar?”, foi a que apresentou maior número de erros para as crianças com diagnóstico aprofundado dos 2º e 3º anos de escolaridade (anexo VII).

Relativamente às crianças com diagnóstico aprofundado pertencentes aos 5º e 6º anos de escolaridade, a pergunta que sofreu mais erros foi a número 3, “Porque não saiam em expedições antes da Primavera?”, pois esta também foi uma questão que levantou algumas dúvidas por parte das crianças, visto muitos questionaram o significado de “expedições” (anexoV).

Relativamente à análise dos resultados das crianças que não apresentam diagnóstico aprofundado, o 1ºano de escolaridade (N=1) revela 3 acertos (cf. Quadro 24). A média de acertos do 3º ano de escolaridade (N=2) é de 4,50 e o desvio padrão de 3,53. O mínimo de acertos foi 2 e o máximo 7, verificando-se assim que nenhuma criança conseguiu acertar nas 8 questões da prova (cf. Quadro 24). As crianças do 5º ano de escolaridade (N=8) possuem um mínimo de 1 acerto e um máximo de 6 acertos, o que aponta para uma média de 2,88 e um desvio padrão de 1,64 (cf. Quadro 24). Quanto ao 6º ano de escolaridade (N=2), os acertos alcançados foram 5 (cf. Quadro 24).

Segundo a análise de frequência item a item do primeiro texto “O ratel”, verifica-se que as crianças dos 1º e 3º anos de escolaridade apresentam menor número de acertos na pergunta número 4, “Como moviam os barcos em alto mar?” (2 crianças erraram) (anexo VI). Perante a análise item a item, relativamente às crianças sem diagnóstico aprofundado dos 5º e 6º anos de escolaridade, verifica-se que o menor número de acertos encontram-se na 3ª pergunta, “Porque se diz que é tímido?” e na 4ª pergunta, “Por que é que em alguns lugares não sai de dia (sai à noite)?” (anexoVI). As respostas a estas perguntas não estavam explícitas no texto, facto que surge como possível justificação da ocorrência de menos acertos.

No que diz respeito ao último texto da prova (CO), “Os Vikings”, observa-se que a 4ª pergunta, “Como se moviam os barcos em alto mar?”, foi a pergunta que apresentou menos acertos relativamente as crianças sem diagnóstico aprofundado dos 1º e 3º anos de escolaridade ciclo (anexo VI). As crianças dos 5º e 6º anos de escolaridade da sub-amostra sem diagnóstico aprofundado obtiveram menos acertos na pergunta número 3, “Porque não saiam em expedições antes da Primavera?” (anexo VII), em que as crianças não souberam responder à pergunta, pois não sabiam o significado da palavra “expedições” e respondiam como “não sei”.

V- Discussão

Iremos, neste ponto, discutir os resultados obtidos no presente estudo, com uma amostra de crianças já sinalizadas, de alguma forma, com fragilidades ao nível da leitura com os obtidos em outros estudos, com amostras aleatórias, ou seja, com crianças não diagnosticadas com dificuldades de leitura (Roque, 2011) (cf. Quadro 25).

A discussão de resultados irá apenas abordar os resultados (média e desvio padrão de cada uma das provas) referentes ao 5º ano de escolaridade, das crianças sinalizadas das sub-amostras diagnóstico aprofundado (N=7) e a sub-amostra de crianças sinalizadas sem diagnóstico (N=8), em comparação com a amostra de crianças não sinalizada do 5ºano de escolaridade (Roque, 211)

Quadro 25:Quadro comparativo das médias e desvio-padrão dos acertos do 5ºano de escolaridade

Crianças sem Sinalização (Roque, 2011)			Crianças Sinalizadas (com diagnóstico aprofundado)			Crianças Sinalizadas (com diagnóstico aprofundado)		
Provas Prolec-r	M.	DP	Provas Prolec-r	M.	DP	Provas Prolec-r	M.	DP
NL	M=19,60	DP=0,85	NL	M=18,71	DP=1,38	NL	M=17,75	DP=1,48
ID	M=19,23	DP=0,96	ID	M=18,57	DP=1,98	ID	M=19,00	DP=1,19
LP	M=38,12	DP=2,12	LP	M=39,14	DP=3,71	LP	M=37,62	DP=2,06
LS	M=35,62	DP=3,15	LS	M=32,71	DP=2,98	LS	M=34,00	DP=3,07
EG	M=12,57	DP=2,51	EG	M=15,71	DP=2,13	EG	M=13,25	DP=2,71
SP	M=10,17	DP=1,06	SP	M=9,29	DP=1,11	SP	M=8,75	DP=1,03
CF	M=15,25	DP=0,82	CF	M=15,29	DP=0,75	CF	M=15,13	DP=1,35
CT	M=12,48	DP=2,81	CT	M=12,43	DP=2,44	CT	M=10,75	DP=2,12
CO	M=4,78	DP=1,86	CO	M=3,86	DP=1,57	CO	M=2,88	DP=1,64

Da análise dos resultados obtidos, estas vão não só no sentido de comparar os resultados entre duas amostras, uma com sinalização (sub-amostra com diagnóstico aprofundado e sub-amostra sem diagnóstico aprofundado) e outra sem qualquer tipo de sinalização (Roque, 2011), como ainda de deixar em aberto novas hipóteses de investigação para futuros estudos.

Os resultados obtidos na análise descritiva das nove provas da bateria, relativamente à amostra de crianças sinalizadas (sub-amostra com diagnóstico aprofundado) mostram que as médias de acertos mais baixas foram alcançadas nas provas: Leitura de Pseudopalavras (M=32,71; DP=2,98); Estruturas

Gramaticais (M=15,71; DP=2,13); Compreensão de Textos (M=12,43; DP=2,44) e Compreensão Oral (M=3,86; DP=1,57). O mesmo se verifica na sub-amostra de crianças sinalizadas sem diagnóstico aprofundado, pois estas também obtiveram resultados mais baixos nas mesmas provas: Leitura de Pseudopalavras (M=34,00; DP= 3,07); Estruturas Gramaticais (M=13,25; DP=2,71); Compreensão de Textos (M=10,75; DP=2,12) e Compreensão Oral (M=2,88; DP=1,64). Um dado expectável que se verifica é que a média de acertos é substantivamente superior na prova Leitura de Pseudopalavras para as crianças da sub-amostra sem diagnóstico aprofundado, comparativamente às crianças da sub-amostra com diagnóstico aprofundado,

Os resultados obtidos vão no mesmo sentido que os obtidos no estudo de Roque (2011), que utilizou uma amostra de crianças sem sinalização de dificuldades de aprendizagem na leitura: Leitura de Pseudopalavras (M=35,62; DP=3,15); Estruturas Gramaticais (M=12,57; DP=21,51); Compreensão de Textos (M=12,48; DP=2,81) e Compreensão Oral (M=4,78; DP=1,86). Neste sentido, a existência de diferenças relativamente substantivas entre amostra de crianças sinalizadas, nomeadamente na sub-amostra com diagnóstico aprofundado e a amostra de crianças sem sinalização (Roque, 2011) encontra-se na prova Leitura de Pseudopalavras, em que a média das crianças sinalizadas é substancialmente mais baixa (M=32,71; DP=2,98), em relação às crianças não sinalizadas (M=35,62; DP=3,15). Este resultado seria já expectável, visto que a leitura de pseudopalavras é uma competência muito fragilizada em crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem na leitura. No entanto, as crianças sinalizadas, da sub-amostra sem diagnóstico aprofundado, apresentam uma média de acertos na mesma prova mais próxima da das crianças sem sinalização (M=34,00; DP=3,07).

No que concerne à prova Estruturas Gramaticais, é pertinente referir um dado curioso relativamente à média de acertos que é mais alta na sub-amostra de crianças sinalizadas com diagnóstico aprofundado (M=15,71; DP=2,13) do que na amostra de crianças sem sinalização (M=12,57; DP=2,51). Ainda assim, as crianças sinalizadas da sub-amostra sem diagnóstico aprofundado apresentam uma média de acertos superior, ainda que não substancial (M=13,25; DP= 2,71).

Ainda na prova Estruturas Gramaticais, particularmente ao tipo de frase Complemento Focalizado (“O menino, acaricia-o o avô”), a média de acertos é mais baixa tanto na amostra sinalizada (com e sem diagnóstico aprofundado) como na amostra não sinalizada (Roque, 2011). Tais resultados podem ser

explicados pelo facto de este tipo de frase não ser de uso corrente.

No que diz respeito à Compreensão de Textos, a média de acertos entre ambas as amostras não é substancialmente divergente, visto que a média das crianças sinalizadas da sub-amostra com diagnóstico aprofundado é de $M=12,43$; $DP= 2,44$ e da sub-amostra sem diagnóstico aprofundado é ligeiramente inferior, $M=10,75$ e $DP=2,12$, e a média das crianças não sinalizadas é de $M=12,48$; $DP=2,81$. No entanto, verifica-se que as crianças não sinalizadas acertam 14 ou 15 itens num total de 16, enquanto as crianças sinalizadas revelam uma maior dificuldade na sua realização. Dos quatro textos da prova (CT), o que apresenta menor acertos, para ambas as amostras, refere-se à estrutura expositiva longa “Índios Apaches”.

Por fim, a prova Compreensão Oral apresenta um baixo número de acertos em ambas as amostras, em que as crianças sinalizadas da sub-amostra com diagnóstico aprofundado apresentam uma média de $M= 3,86$ $DP= 1,57$ e as crianças da sub-amostra sem diagnóstico aprofundado uma $M=2,88$ e um $DP=1,64$, e as crianças não sinalizadas obtiveram uma média de $M= 4,78$ $DP= 1,86$. Possíveis razões que expliquem tais resultados já foram anteriormente apontadas. No entanto, seria pertinente e interessante realizar uma avaliação comparativa reduzindo o tempo de aplicação da prova, de forma a evitar o cansaço e a desmotivação sentida por parte das crianças nas duas últimas provas, Compreensão de Textos e Compreensão Oral.

Na prova Nome ou Som de Letras (NL), as crianças não sinalizadas apresentam a média de acertos relativamente mais alta, $M=19,60$; $DP=0,85$, comparativamente à média das crianças sinalizadas, com diagnóstico aprofundado $M=18,71$; $DP=1,38$ e sem diagnóstico aprofundado $M=17,75$ e $DP= 1,48$, num total de 20 itens que constituem esta prova. Podemos aventar como possível hipótese explicativa de tais resultados, as crianças sinalizadas apresentam maiores dificuldades na descodificação grafema-fonema.

Na prova Igual-Diferente (ID), a média de acertos para as crianças sinalizadas é relativamente inferior, tanto na sub-amostra de crianças com diagnóstico aprofundado $M=18,57$; $DP=1,98$; e tanto na sub-amostra de crianças sem diagnóstico aprofundado $M=19,00$; $DP=1,19$ (sendo está última ligeiramente superior) à média de acertos das crianças não sinalizadas $M= 19,23$; $DP=0,96$. Mais uma vez, esta diferença de acertos seria expectável, pois a segmentação e a identificação das letras que compõem uma palavra são elementos ou aspetos

frágeis para sujeitos que apresentam dificuldades de aprendizagem na leitura.

Relativamente às duas provas pertencentes aos Processos Léxicos, Leitura de Palavras e Pseudopalavras, as crianças sinalizadas (com e sem diagnóstico aprofundado) alcançam médias de acertos relativamente inferiores, embora não sendo valores substantivamente diferentes, comparativamente às crianças não sinalizadas. No que concerne à Leitura de Palavras, as crianças sinalizadas obtiveram uma média de acertos de $M=39,14$; $DP=3,71$ para a sub-amostra com diagnóstico aprofundado, tendo como máximo de acertos alcançados 40 e o mínimo 36, e para a sub-amostra sem diagnóstico aprofundado uma média de $M=37,62$; $DP=2,06$, o que perfaz um mínimo de 34 acertos e um máximo de 39 acertos. Quanto à prova Leitura de Pseudopalavras, a média alcançada foi $M=32,71$; $DP=2,98$, tendo um mínimo de acertos 30 e um máximo de 38 acertos para a sub-amostra com diagnóstico aprofundado. Quanto às crianças da sub-amostra sem diagnóstico aprofundado, a média de acertos registada é de $M=34,00$; $DP=3,07$, visto que o mínimo de acertos foi de 27 e o máximo de acertos 37. No que respeita o desempenho das crianças não sinalizadas (Roque, 2011), a média de acertos na prova Leitura de Palavras é de $M=38,12$; $DP=2,12$, tendo como mínimo de acertos alcançados 31 e o máximo 40 acertos. Na prova Leitura de Pseudopalavras a média correspondente às crianças não sinalizadas é de $M=35,62$; $DP=3,15$, tendo como mínimo de acertos 27 e o máximo 40 acertos. Como já foi referido, não são médias substantivamente muito divergentes, mas no entanto, seria provável que as crianças da amostra sinalizada apresentassem resultados inferiores, isto porque o reconhecimento das palavras e a leitura de palavras desprovidas de significado são competências que estão afetadas em crianças com alguma fragilidade na leitura.

A média de acertos para a prova Sinais de Pontuação não apresenta-se muito divergente para ambas as amostras (sinalizada e não sinalizada), sendo que as crianças sinalizadas da sub-amostra com diagnóstico aprofundado obtiveram uma média de $M=9,29$; $DP=1,11$, e as crianças da sub-amostra sem diagnóstico aprofundado apresentam uma média de $M=8,75$; $DP=1,03$, enquanto as crianças sem sinalização alcançaram uma média de acertos de $M=10,17$; $DP=1,06$. Uma vez que a compreensão da leitura está subjacente a este processo, é interessante verificar que a amostra sinalizada com dificuldades de aprendizagem na leitura não apresenta resultados muito mais baixos relativamente à amostra de crianças ditas normais, de um estudo realizado anteriormente (Roque, 2011).

Relativamente à prova Compreensão de Frases, não ocorreu grande variabilidade de média de acertos entre a amostra de crianças sinalizadas, respetivamente à sub-amostra com diagnóstico aprofundado $M=15,29$; $DP=0,75$ e à sub-amostra sem diagnóstico aprofundado $M=15,13$; $DP=1,35$, e à amostra de crianças não sinalizadas $M=15,25$; $DP=0,82$.

De uma maneira geral, não existem diferenças muito substanciais entre a amostra de crianças sinalizadas com dificuldades de aprendizagem na leitura e crianças não sinalizadas (Roque, 2011), relativamente ao seu desempenho na PROLEC-R. No entanto, é de referir que, no presente estudo, verifica-se que as crianças sinalizadas e as crianças não sinalizadas leem melhor e com maior rapidez palavras do que pseudopalavras, ou seja, utilizam uma leitura (Cuetos et al. 2009).

Ainda assim, apesar de amostra de crianças sinalizadas com dificuldades de aprendizagem na leitura ter sido apresentada em duas sub-amostras (com diagnóstico aprofundado e sem diagnóstico aprofundado) nesta secção de trabalho, é igualmente importante sublinhar de uma maneira geral as diferenças de desempenho entre a sub-amostra de crianças com diagnóstico aprofundado e a sub-amostra de crianças sem diagnóstico aprofundado. Neste sentido, verifica-se que, a nível geral, as primeiras apresentam um maior número de respostas corretas na maioria das provas, apesar dos sujeitos com diagnóstico serem 7 crianças e 8 crianças sem diagnóstico aprofundado, sendo esta uma diferença de número pouco relevante.

VI- Conclusões

O presente trabalho espelha a importância da aquisição de competências de leitura, pois quando isto não acontece, muitos conhecimentos poderão estar comprometidos (Leite & Bragança, 2010). Neste sentido, o estudo centrou-se na comparação entre crianças sinalizadas e não sinalizadas com dificuldades de aprendizagem na leitura, e assim contribuir para o estudo e análise de um instrumento que avalie alguns dos processos implicados na leitura, a PROLEC-R. Assim, é possível tecer algumas conclusões relativamente à PROLEC-R, pois tem-se revelado um instrumento útil, mas que necessita de mais estudos, tal como este, de forma a verificar o poder discriminativo da bateria e ou das provas.

A amostra conseguida para o presente estudo considera-se não

representativa, pois o número de crianças é reduzido, existindo também um grande desfasamento em termos de idade e ano de escolaridade, revelando-se neste sentido uma limitação na análise dos dados, pois torna-se um estudo muito exploratório. Este trabalho contou com a participação de 30 crianças sinalizadas com dificuldades ao nível da aprendizagem da leitura, distribuídos entre os 1º e 6º anos de escolaridade (1º e 2º ciclo), com idades compreendidas entre os 7 e 12 anos. Neste sentido, é importante recolher futuramente uma amostra que abarque todas as idades (7 aos 12 anos) e anos de escolaridade (1º e 2º ciclo) a que a bateria se destina, bem como incluir sujeitos não só de Portugal Continental, mas também ilhas, Madeira e Açores, para que seja possível perceber até que ponto o contexto geográfico interfere no desempenho da criança e consequentemente nos resultados obtidos.

No geral, a bateria de provas mostrou-se fácil para as crianças da amostra, tendo uma ressalva para as duas últimas provas, Compreensão de Textos (CT) e Compreensão Oral (CO), pois foram as que obtiveram resultados mais baixos e consideradas pela amostra (N=30) como pouco aliciantes e um tanto ou quanto mais difíceis. Para além das dificuldades sentidas neste momento da prova, o cansaço e a desmotivação tornaram-se um obstáculo na sua realização. Seria pertinente também realizar estudos de forma a contornar este obstáculo, aplicando a prova em duas sessões, por exemplo.

Relativamente ao balanço final de todo este estudo, ele é bastante positivo, desde a recolha bibliográfica, que ajudou a elaborar o enquadramento teórico, bem como a aplicação da bateria de provas, pois facultou a recolha de dados importantes (embora ainda muito exploratórios), que poderão ajudar em estudos posteriores.

Somos de apresentar algumas sugestões para o prosseguimento de estudos de validação da bateria de provas PROLEC-R, pois existem aspetos que poderão ser melhorados quer na aplicação, quer na cotação da prova. Quanto à aplicação, como já foi referenciado atrás, devido à extensão da prova, esta deveria decorrer em duas sessões, de forma a evitar fadiga e ou desinteresse denotados. Ainda assim, seria pertinente alterar a ordem das provas, de modo a intercalar provas mais motivantes com menos, por exemplo, Estruturas Gramaticais e Compreensão Oral.

No que concerne à cotação da bateria, deveria ser criado um critério de cotação intermédia, ao invés de um valor de acerto absoluto nas provas

Compreensão de Textos (CT) e Compreensão Oral (CO). Neste sentido, sugere-se que no manual português, o valor a atribuir nas respostas dadas pela criança iguais às contempladas no manual sejam cotadas com 2 pontos, as respostas incompletas a cotar com 1 ponto e para as incorretas, 0 pontos, por exemplo.

Um outro aspeto a referir é o facto da PROLEC-R não ter sido pensada para diagnosticar problemáticas relativas à aquisição da leitura, neste sentido, este estudo, embora exploratório, revelou-se de extrema importância, pois numa fase de aferição e validação de um instrumento para uma população é necessário verificar qual o seu poder discriminativo. Apesar da amostra do estudo não ser muito representativa (N=30), revelou em comparação com uma amostra não sinalizada com dificuldades de aprendizagem na leitura (Roque, 2011), que existem provas pouco discriminativas, tais como Leitura de Palavras (LP) e Pseudopalavras (LS), pois as diferenças encontradas não se revelaram muito substantivas, relativamente ao desempenho. A sugestão em trabalhos futuros é que se realize recolhas de dados de amostras sinalizadas mais robustas, de modo a confirmar e ou retificar se os itens que compõem estas provas possuem validade discriminativa, para que neste sentido seja possível efetuar-se análises mais profundas relativas às diferenças entre cada um dos grupos. De igual modo e de extrema importância, a possibilidade de acrescentar provas fonológicas à bateria, no sentido de avaliar adequadamente os conhecimentos fonológicos da criança, ou seja, analisar elementos sonoros das palavras orais (Tunmer & Rohl, 1991).

É pertinente nesta secção de trabalho abordar algumas dúvidas levantadas pelos sujeitos, relativamente à prova Compreensão de Frases (CF), nomeadamente na frase “Desenha um bigode com três pelos no rato”. Esta prova é de carácter representativo, e como tal, as crianças têm uma representação do bigode não como a frase o transcreve e nem como a figura é apresentada. Uma forma de contornar este problema seria apresentar o rato não de perfil, mas a sua face por inteiro, para que neste sentido a criança possa desenhar três pelos no bigode, tanto no lado esquerdo como no lado direito.

Durante a análise descritiva, foi-nos possível verificar, na prova Compreensão de Textos, que o número de crianças que acertou os textos narrativos foi maior nos textos narrativos curto, relativamente aos textos narrativos longo, como seria espectável. No entanto, e atendendo à localização geográfica que estas crianças pertencem, tornou-se uma prova relativamente fácil, pois é uma situação muito comum no seu dia-a-dia, uma ida ao cinema. Porém, é

importante alertar para este facto, pois os temas dos textos devem ser imparciais, de modo a que não favoreçam determinadas amostras em detrimento de outras, por exemplo, entre o meio rural e o meio urbano e ou litoral e interior. A confirmação destes dados necessita que sejam realizados estudos que possam clarificar a hipótese, envolvendo crianças de várias zonas do país, obtendo neste sentido, representatividade cultural.

Ressalvo, deste modo, a importância de validar a Prolec-r, pois é uma bateria que constitui provas que avaliam alguns processos implicados na leitura.

Bibliografia

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to Read: Thinking and Learning about Print*. Massachusetts: MIT Press.
- Albuquerque, C. P. (2001). O ensino de estratégias cognitivas a alunos com dificuldades de aprendizagem: Potencialidades e requisitos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35 (2), 5-29.
- American Psychiatric Association (1995). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* (4ª Edição). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Athayde, A.I. (2001). *Estratégias de Compreensão da Leitura*". Dissertação de mestrado, não publicada, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade de Coimbra, sob a orientação da Professora Doutora Isabel Festas.
- Barros, M. A. (1998). *A Avaliação de Leitura como Chave para a Intervenção Pedagógica*. Projeto de C.E.S.E. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Carreteiro, R. M. (2005). *PADD – Prova de Análise e Despiste da Dislexia*. Lisboa: Psiclínica.
- Carvalho, A. P. (1990). Validação da tradução portuguesa do Teste de Compreensão de Leitura do Institut Supérieur de Pédagogie du Hainaut. *Revista Inovação*, 3(4), pp. 87-92.
- Carvalho, A. (2008). *Teste de Avaliação da Fluência e Precisão de Leitura: O Rei*. Dissertação de mestrado em Psicologia (Avaliação Psicológica) apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade de Coimbra, sob a orientação do Professor Doutor Marcelino Pereira.
- Carvalho, A. (2011). *Aprendizagem da Leitura- processos cognitivos, avaliação e*

intervenção. Viseu: Psicossoma.

- Cruz, V. (2007). *Uma Abordagem Cognitiva da Leitura*. Lisboa: Lidel.
- Cuetos, F., Rodriguez, B., Ruano, E. & Arribas, D. (2009). *Bateria de Evaluacion de los Procesos Lectores*, Revisada. Madrid: TEA Ediciones, S.A.
- Festas, M. I. (1994). *Autoavaliação da compreensão da leitura*. Dissertação de doutoramento não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Festas, M. I. F., Martins, C.S.P. & Leitão, A. S. G. (2007). Avaliação da Compreensão da Leitura de Palavras na PAL-PORT (Bateria de Avaliação Psicolinguística das Afasias e de outras Perturbações da Linguagem para a População Portuguesa). *Revista Educação: Temas e Problemas*, 4 (2) (nº especial sobre leitura). Recuperado em 25 de junho, 2012, do <http://gaius.fpce.uc.pt/pessoais/ifestas/ArtigoRevEducTemasProble.pdf>
- Figueira, A.P.C. & Lopes, I.L. (n.d.). *Bateria de Avaliação dos Processos de Leitura para crianças*- Edição Revista PROLEC-R (Versão de investigação, não publicada). Lisboa:CEGOC.
- Leite, I. & Bragança, A. (2010). Estudo dos manuais escolares da Língua Portuguesa para o 1º ano de escolaridade. In R. Beard, L. S. Siegel, I. Leite & A. Bragança (Ed.), *Como se aprende a ler?* (cap. 4, pp. 99-140). Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica (2004). *Organização Curricular e Programas*. Mem Martins: Departamento da Educação Básica. Recuperado em 1 de Junho de 2012, em <http://www.min-edu.pt/data/Prog1CicloEB.pdf>.
- Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica (2012). *Currículo Nacional do Ensino Básico- Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica. Recuperado em 3 de Junho de 2012, em <http://metasdeaprendizagem.min-edu.pt>
- Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica (2012). *Plano Nacional de Leitura*. Recuperado em 5 de Junho de 2012, em: <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt>
- Morais, J. (2010). Como se aprende a ler e como ensinar a ler. In R. Beard, L. S. Siegel, I. Leite & A. Bragança (Ed.), *Como se aprende a ler?* (cap. 1, pp. 5-9). Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Pereira, M.A.M. (1990). *Contributo para um estudo Psico- Sociolinguístico da Dislexia- Disortografia*. Dissertação de mestrado não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Pestana, M.H. & Gageiro, J.N. (2008). *Análise de dados para ciências sociais. A complementariedade do SPSS (5ªEd)*. Lisboa: Edições Silabo.

- Pocinho, M. (2007). Prevenção da iliteracia: processos cognitivos implicados na lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44/3, 1-14.
- Rebello, J.A.S. (1993). *Dificuldades da Leitura e da Escrita em alunos do ensino básico*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Rebello, J.A., Fonseca, A. C., Simões, A & Ferreira, J.A. (1995). Dificuldades de aprendizagem: elementos para a caracterização do problema. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 29 (3), 35-54.
- Ribeiro, J. L. P. (1999). *Investigação e avaliação em Psicologia e Saúde*. (1ª Ed.). Lisboa: Climepsi Editores.
- Roque, E. (2011). *A Prolec-r (Bateria de Avaliação dos Processos de Leitura para crianças). Contributo para a sua adaptação para a população portuguesa. Estudo exploratório, com crianças do 5º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado não publicada apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade de Coimbra.
- Salgueiro, E. E. G. (2002). *Prova de Avaliação da Capacidade de Leitura – DECIFRAR*. Proficiência na Decifração de Palavras de Complexidade Crescente. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada/Edipsico.
- Santos, A. S. (2005). *Aprendizagem da Leitura e da Escrita em Português Europeu numa Perspectiva Translinguística*. Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e Ciência da Educação, dissertação de doutoramento não publicada.
- Semedo, S. (2011). *A Prolec-r (Bateria de Avaliação dos Processos de Leitura para crianças). Estudo exploratório, com crianças dos 4º e 5º anos de escolaridade*. Dissertação de Mestrado, não publicada, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade de Coimbra.
- Seymour, P. H.K., Aro, M., & Erskine, J. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94, 143-174.
- Sim-Sim, I & Viana, F.L. (2007). *Para a avaliação do desempenho da leitura*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A compreensão da Leitura*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Simões, M.R., Lopes, A. F, Albuquerque, C.P., Pinho, M.S., Pereira, M., Vilar, M., Santos, M. J.,Alberto, I., Sousa, L.B., Santos, I, Lopes C., Martins, C, Alfaiate, C. e Gaspar, F. (2008, não publicado). *Bateria de Avaliação Neuropsicológica de Coimbra*. Coimbra: Serviço de Avaliação Psicológica/FPCE-U.C.
- Smith, F. (2003). *Compreendendo a Leitura. Uma análise psicolinguística da*

- leitura e do aprender a ler*. São Paulo: Artmed.
- Sucena, A. & Castro, S. L. (2010). *Aprender a ler e avaliar a leitura*. Coimbra: Almedina.
- Trindade, M. N. B. B. S. (1997). *A Consciência Sintáctica na Aprendizagem da Leitura. Contributo para o Estudo das Dificuldades em Leitura*. Évora: Universidade de Évora, dissertação de doutoramento, não publicada.
- Trindade, M. N. B.B.S. (2004). Relatório Final do Projecto *Ler para Compreender* — Compreender para Ler. I.I.E. – InvestigBase N.º 1361.
- Vale, A. P. S. (1999). *Correlatos Metafonológicos e Estratégias Iniciais de Leitura-escrita e Palavras no Português: Uma Contribuição Experimental*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, dissertação de doutoramento, não publicada.
- Viana, F. L. & Leal, M. J. (2002). Avaliação da leitura no 1.º ciclo do ensino básico: contributo para a validação de um instrumento de avaliação. In F. L. Viana, M. Martins & E. Coquet (Coord.), *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração: Investigação e Prática Docente* (pp.91-104). Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Viana, F. L.; Pereira, I. S. & Teixeira, M. (2003). A PROCOMLEI. Uma prova de avaliação da compreensão leitora. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación*, 8(10), 1446-1456.
- Viana, F. L. (2005). *Relatório do Projecto Avaliar para Prevenir*. Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Viana, F. L. & Ribeiro, I. S. (2007, no prelo). Avaliar leitura. Apresentação de uma prova de leitura de palavras. In F. L. Viana, E. Coquet & M. Martins (Coord.), *Actas VI Encontro Nacional (IV Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração 6*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Viana, F.L. (2007). *O ensino da leitura: a avaliação*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Viana, F.L. & Ribeiro, I. (2009). *Prova de Reconhecimento de Palavras- PRP*. Lisboa: CEGOC.
- Viana, F., Pereira, I., & Teixeira, M. (sd). *A Procomlei- Prova de avaliação da compreensão leitora*. Acedido em 1 de Junho de 2012, em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4251/1/AProcmlaiUmaProvaDeAvalia%25C3%25A7%25C3%25A3oDaCompreens%25C3%25A3oLeitora.pdf>.
- Tunmer, W., & Rohl, M. (1991). Phonological awareness in reading acquisition. In: D. Sawyer & B. Fox (Eds.). *Phonological awareness in reading*. New York: Springler-Verlag.

Sites consultados

www.wedipsico.pt

<http://www.cegoc.pt/>

http://gaius.fpce.uc.pt/pessoais/ifestas/PAL_PORT.pdf

Anexos

- I. Carta de Autorização para a Instituição
- II. Carta de Autorização para os Encarregados de Educação
- III. Questionário Sócio Demográfico
- IV. Caracterização da Amostra
- V. Frequência item a item, prova a prova, sujeitos com diagnóstico
- VI. Frequência item a item, prova a prova, sujeitos sem diagnóstico

Anexo I

Coimbra, 2011

Assunto: Aplicação da bateria de avaliação dos processos de leitura, a crianças dos 7-12 anos – PROLEC-R (edição revista) (Cegoc, editora)

Ex. mo Sr(a) Diretor(a)

Sabemos quanto é importante saber ler, ter competências para realizar esta complexa tarefa e, igualmente, quanto é importante os educadores disporem de instrumentos fidedignos para avaliar e diagnosticar os processos implicados nesta atividade.

É, também, sobejamente, conhecida a falta de instrumentos validados para a população portuguesa, de forma genérica, e, especialmente, nesta área tão importante da aprendizagem.

Neste sentido, uma equipa composta, maioritariamente, por docentes e investigadores da Universidade de Coimbra, das Faculdades de Psicologia e de Letras, propõe adaptar uma bateria de avaliação dos processos de leitura, vocacionada para crianças dos 1º e 2º ciclos do ensino básico (7-12 anos de idade), a PROLEC-R, da editora Cegoc.

A adaptação e aferição deste instrumento requerem a elaboração de normas, a partir de grupos representativos da população portuguesa. No âmbito do projeto de adaptação da Bateria Prolec-r, necessitamos incluir na nossa amostra crianças de várias regiões do País, desde o Norte ao Sul, e Ilhas, incluindo as regiões do litoral e do interior. É neste contexto que vimos solicitar a colaboração de V. Ex^a.

A Prolec-r é um instrumento mundialmente conhecido pela sua utilidade na avaliação dos processos de leitura em crianças, com estudos de adaptação em outros países, de origem espanhola.

Por todas as razões aventadas, vimos solicitar a V. Ex^a autorização para aplicar a referida bateria a uma amostra de crianças, da instituição que dirige. A aplicação da bateria é individual e tem uma duração de, aproximadamente, 30 minutos, sob a orientação de um psicólogo convenientemente formado para o efeito.

Comprometemo-nos a salvaguardar os interesses das crianças e a respeitar a programação de atividades estipuladas pelos professores, sempre que a situação o exija. Será, sempre, realizada uma solicitação formal de autorização aos encarregados de educação de cada criança.

Os resultados individuais são absolutamente confidenciais e destinam-se exclusivamente a fins de investigação.

Para dar seguimento ao presente projeto, muito nos agradaria poder contar com a V. colaboração, agradecendo uma resposta o mais breve que vos seja possível.

Antecipadamente, gratas pela colaboração de V. Ex^{as}, apresentamos os nossos melhores cumprimentos.

Ana Paula Couceiro Figueira

(Docente da Faculdade de Psicologia, UC)

Anexo II

Coimbra, 2012

Prezados pais e encarregados de educação

Sabemos quanto é importante saber ler, ter competências para realizar esta complexa tarefa e, igualmente, quanto é importante os educadores disporem de instrumentos fidedignos para avaliar e diagnosticar os processos implicados nesta atividade.

É, também, sobejamente, conhecida a falta de instrumentos validados para a população portuguesa, de forma genérica, e, especialmente, nesta área tão importante da aprendizagem.

Neste sentido, uma equipa composta, maioritariamente, por docentes e investigadores da Universidade de Coimbra, das Faculdades de Psicologia e de Letras, propõe adaptar uma bateria de avaliação dos processos de leitura, vocacionada para crianças dos 1º e 2º ciclos do ensino básico (7-12 anos de idade), a PROLEC-R, da editora Cegoc.

A adaptação e aferição deste instrumento requerem a elaboração de normas, a partir de grupos representativos da população portuguesa. No âmbito do projeto de adaptação da Bateria Prolec-r, necessitamos incluir na nossa amostra crianças de várias regiões do País, desde o Norte ao Sul, e Ilhas, incluindo as regiões do litoral e do interior. É neste contexto que vimos solicitar a colaboração de V. Ex^a.

A Prolec-r é um instrumento mundialmente conhecido pela sua utilidade na avaliação dos processos de leitura em crianças, com estudos de adaptação em outros países, de origem espanhola.

Por todas as razões aventadas, vimos solicitar a V. Ex^a autorização para aplicar as referidas provas ao/à vosso(a) filho(a). A aplicação da bateria é individual e tem uma duração de, aproximadamente, 30 minutos, sob a orientação de um psicólogo convenientemente formado para o efeito. Estes momentos são, habitualmente, do agrado das crianças, uma vez que o material é colorido e a tarefa proposta se assemelha às actividades a que estão habituadas.

Comprometemo-nos a salvaguardar os interesses das crianças e a respeitar a programação de atividades estipuladas pelos professores, sempre que a situação o exija.

Os resultados individuais são absolutamente confidenciais e destinam-se exclusivamente a fins de investigação.

Neste sentido, muito nos agradaria poder contar com a colaboração do(a) Vosso(a) filho(a). Para tal, pedimos que autorize a sua participação neste estudo, devolvendo à Direção da Instituição o pedido de autorização (devidamente assinado).

Antecipadamente, gratas pela colaboração de V. Ex^{as}, apresentamos os nossos melhores cumprimentos.

Ana Paula Couceiro Figueira (Docente da Faculdade de Psicologia, UC)

AnexoIII

Questionário Demográfico

1. Identificação

Nome/Código:

Gênero:

M; F;

Idade:

Data de Preenchimento:

Área de Residência:

- 1) Rural
- 2) Moderadamente rrbana
- 3) Urbana
- 4) Predominantemente urbana

Distrito

2. Situação Escolar

Escola:

Ano de Escolaridade:

Já alguma vez reprovou?

Se sim, quantas vezes?

Rendimento escolar obtido nos últimos anos letivos às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática:

Ano Escolar	1ºano	2ºano	3ºano	4ºano	5ºano	6ºano
Língua Portuguesa						
Matemática						

Hábitos de leitura: Sim Não

3. Agregado familiar

Profissão do Pai _____

Profissão da Mãe _____

4. Situação Médica

Já alguma vez teve consulta de:

Psicologia: 1) Sim

2) Não

Neurologia: 1) Sim

2) Não

Psiquiatria: 1) Sim

2) Não

Anexo IV

População Sinalizada com diagnóstico aprofundado (N=30)

Estatísticas

	Género	Idade	Nºrepeticoes	Motivacao_leitura	Rendimento_escolar	Percepcao_redimento_escolar
N	Valid	30	30	30	30	30
	Missing	0	0	0	0	0
	Mean	1,53	10,10	,00	,70	2,37
	Median	2,00	10,50	,00	1,00	2,00
	Mode	2	11	0	1	2
	Std. Deviation	,507	1,373	,000	,466	,504
	Minimum	1	7	0	0	1
	Maximum	2	12	0	1	3

Tabelas de Frequências

Género

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Feminino	14	46,7	46,7	46,7
Valid Masculino	16	53,3	53,3	100,0
Total	30	100,0	100,0	

Idade

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 7	2	6,7	6,7	6,7
Valid 8	4	13,3	13,3	20,0

10	9	30,0	30,0	50,0
11	13	43,3	43,3	93,3
12	2	6,7	6,7	100,0
Total	30	100,0	100,0	

Nºrepeticoes

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	30	100,0	100,0	100,0

Motivacao_leitura

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Não	9	30,0	30,0	30,0
Valid Sim	21	70,0	70,0	100,0
Total	30	100,0	100,0	

Rendimento_escolar

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Fraco	1	3,3	3,3	3,3
Médio	17	56,7	56,7	60,0
Valid Bom	12	40,0	40,0	100,0
Total	30	100,0	100,0	

Percepcao_redimento_escolar

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
--	-----------	---------	---------------	--------------------

Médio	17	56,7	56,7	56,7
Valid Bom	13	43,3	43,3	100,0
Total	30	100,0	100,0	

ANEXO V

2º Ano de escolaridade com diagnóstico aprofundado (N=1)

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
NL_acertos_NL_P	1	18	18	18,00	.
NL_tempo_NL_V	1	27	27	27,00	.
ID_acertos_total_ID_P	1	20	20	20,00	.
ID_tempo_ID_V	1	461	461	461,00	.
LP_acertos_LP_P	1	24	24	24,00	.
LP_tempo_LP_V	1	330	330	330,00	.
LS_acertos_LS_P	1	17	17	17,00	.
LS_tempo_LS_V	1	308	308	308,00	.
EG_acertos_total_EG	1	14	14	14,00	.
EG_acertos_activas_A	1	4	4	4,00	.
EG_acertos_passivas_P	1	3	3	3,00	.
EG_acertos_cfocalizado_C F	1	0	0	,00	.
EG_acertos_relativas_R	1	4	4	4,00	.
EG_acertos_EC	1	3	3	3,00	.
SP_acertos_SP_P	1	7	7	7,00	.
SP_tempo_SP_V	1	129	129	129,00	.
CF_acertos	1	16	16	16,00	.
CT_acertos_total	1	13	13	13,00	.
CO_Ratel_expositivo_1	0				
CO_Ratel_expositivo_2	0				
CO_Ratel_expositivo_3	0				
CO_Ratel_expositivo_4	0				
CO_Vikings_expositivo_1	1	1	1	1,00	.
CO_Vikings_expositivo_2	1	0	0	,00	.
CO_Vikings_expositivo_3	1	0	0	,00	.
CO_Vikings_expositivo_4	1	0	0	,00	.
CO_acertos	1	1	1	1,00	.
Valid N (listwise)	1	1	1	1,00	.
	1	0	0	,00	.
	1	0	0	,00	.
	1	3	3	3,00	.
	0				

NL_acertos_NL_P

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 18	1	1,2	100,0	100,0
Missing System	85	98,8		
Total	86	100,0		

ID_acertos_total ID_P

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 20	1	1,2	100,0	100,0
Missing System	85	98,8		
Total	86	100,0		

LP_acertos_LP_P

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 24	1	1,2	100,0	100,0
Missing System	85	98,8		
Total	86	100,0		

LS_acertos_LS_P

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 17	1	1,2	100,0	100,0
Missing System	85	98,8		
Total	86	100,0		

EG_acertos_total EG

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 14	1	1,2	100,0	100,0
Missing System	85	98,8		
Total	86	100,0		

EG_acertos_activas_A

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 4	1	1,2	100,0	100,0
Missing System	85	98,8		
Total	86	100,0		

EG_acertos_passivas_P

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 3	1	1,2	100,0	100,0
Missing System	85	98,8		
Total	86	100,0		

EG_acertos_cfocalizado_CF

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	1	1,2	100,0	100,0
Missing System	85	98,8		
Total	86	100,0		

EG_acertos_relativas_R

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 4	1	1,2	100,0	100,0
Missing System	85	98,8		
Total	86	100,0		

EG_acertos_EC

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 3	1	1,2	100,0	100,0
Missing System	85	98,8		
Total	86	100,0		

SP_acertos_SP_P

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent

Valid	7	1	1,2	100,0	100,0
Missing	System	85	98,8		
Total		86	100,0		

CF_acertos

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	16	1	1,2	100,0
Missing	System	85	98,8	
Total		86	100,0	

CT_acertos_total

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	13	1	1,2	100,0
Missing	System	85	98,8	
Total		86	100,0	

CT_acertos_narrativos_curtos

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	3	1	1,2	100,0
Missing	System	85	98,8	
Total		86	100,0	

CT_acertos_narrativos_longos

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	4	1	1,2	100,0
Missing	System	85	98,8	
Total		86	100,0	

CT_acertos_expositivos_curtos

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	4	1	1,2	100,0
Missing	System	85	98,8	
Total		86	100,0	

CT_acertos_expositivos_longos

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2	1	1,2	100,0	100,0
Missing System	85	98,8		
Total	86	100,0		

CO_acertos

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 3	1	1,2	100,0	100,0
Missing System	85	98,8		
Total	86	100,0		

3ºAno de escolaridade com diagnóstico aprofundado (N=2)

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
NL_acertos_NL_P	2	18	19	18,50	,707
NL_tempo_NL_V	2	37	42	39,50	3,536
ID_acertos_total_ID_P	2	18	18	18,00	,000
ID_tempo_ID_V	2	102	166	134,00	45,255
LP_acertos_LP_P	2	34	35	34,50	,707
LP_tempo_LP_V	2	77	174	125,50	68,589
LS_acertos_LS_P	2	31	36	33,50	3,536
LS_tempo_LS_V	2	67	138	102,50	50,205
EG_acertos_total_EG	2	10	18	14,00	5,657
EG_acertos_activas_A	2	3	4	3,50	,707
EG_acertos_passivas_P	2	1	4	2,50	2,121
EG_acertos_cfocalizado_C F	2	0	2	1,00	1,414
EG_acertos_relativas_R	2	2	4	3,00	1,414
EG_acertos_EC	2	4	4	4,00	,000
SP_acertos_SP_P	2	9	11	10,00	1,414
SP_tempo_SP_V	2	83	128	105,50	31,820
CF_acertos	2	14	14	14,00	,000
CT_acertos_total	2	8	14	11,00	4,243
CO_Ratel_expositivo_1	0				
CO_Ratel_expositivo_2	0				

CO_Ratel_expositivo_3	0				
CO_Ratel_expositivo_4	0				
CO_Vikings_expositivo_1	2	1	1	1,00	,000
CO_Vikings_expositivo_2	2	1	1	1,00	,000
CO_Vikings_expositivo_3	2	0	1	,50	,707
CO_Vikings_expositivo_4	2	1	1	1,00	,000
CO_acertos	2	1	1	1,00	,000
Valid N (listwise)	2	0	1	,50	,707
	2	1	1	1,00	,000
	2	0	1	,50	,707
	2	5	8	6,50	2,121
	0				

NL_acertos_NL_P

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
18	1	1,1	50,0	50,0
Valid 19	1	1,1	50,0	100,0
Total	2	2,3	100,0	
Missing System	85	97,7		
Total	87	100,0		

ID_acertos_total_ID_P

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 18	2	2,3	100,0	100,0
Missing System	85	97,7		
Total	87	100,0		

LP_acertos_LP_P

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
34	1	1,1	50,0	50,0
Valid 35	1	1,1	50,0	100,0
Total	2	2,3	100,0	

Missing System	85	97,7		
Total	87	100,0		

LS_acertos_LS_P

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
31	1	1,1	50,0	50,0
Valid 36	1	1,1	50,0	100,0
Total	2	2,3	100,0	
Missing System	85	97,7		
Total	87	100,0		

EG_acertos_total_EG

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
10	1	1,1	50,0	50,0
Valid 18	1	1,1	50,0	100,0
Total	2	2,3	100,0	
Missing System	85	97,7		
Total	87	100,0		

EG_acertos_activas_A

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
3	1	1,1	50,0	50,0
Valid 4	1	1,1	50,0	100,0
Total	2	2,3	100,0	
Missing System	85	97,7		
Total	87	100,0		

EG_acertos_passivas_P

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	1	1,1	50,0	50,0
Valid 4	1	1,1	50,0	100,0
Total	2	2,3	100,0	
Missing System	85	97,7		
Total	87	100,0		

EG_acertos_cfocalizado_CF

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
0	1	1,1	50,0	50,0
Valid 2	1	1,1	50,0	100,0
Total	2	2,3	100,0	
Missing System	85	97,7		
Total	87	100,0		

EG_acertos_relativas_R

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
2	1	1,1	50,0	50,0
Valid 4	1	1,1	50,0	100,0
Total	2	2,3	100,0	
Missing System	85	97,7		
Total	87	100,0		

EG_acertos_EC

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 4	2	2,3	100,0	100,0
Missing System	85	97,7		
Total	87	100,0		

SP_acertos_SP_P

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
9	1	1,1	50,0	50,0
Valid 11	1	1,1	50,0	100,0
Total	2	2,3	100,0	
Missing System	85	97,7		
Total	87	100,0		

CF_acertos

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 14	2	2,3	100,0	100,0

Missing System	85	97,7		
Total	87	100,0		

CT_acertos_total

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
8	1	1,1	50,0	50,0
Valid 14	1	1,1	50,0	100,0
Total	2	2,3	100,0	
Missing System	85	97,7		
Total	87	100,0		

CT_acertos_narrativos_curtos

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
2	1	1,1	50,0	50,0
Valid 3	1	1,1	50,0	100,0
Total	2	2,3	100,0	
Missing System	85	97,7		
Total	87	100,0		

CT_acertos_narrativos_longos

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
3	1	1,1	50,0	50,0
Valid 4	1	1,1	50,0	100,0
Total	2	2,3	100,0	
Missing System	85	97,7		
Total	87	100,0		

CT_acertos_expositivos_curtos

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
2	1	1,1	50,0	50,0
Valid 3	1	1,1	50,0	100,0
Total	2	2,3	100,0	
Missing System	85	97,7		
Total	87	100,0		

CT_acertos_expositivos_longos

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	1	1,1	50,0	50,0
Valid 4	1	1,1	50,0	100,0
Total	2	2,3	100,0	
Missing System	85	97,7		
Total	87	100,0		

CO_acertos

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
5	1	1,1	50,0	50,0
Valid 8	1	1,1	50,0	100,0
Total	2	2,3	100,0	
Missing System	85	97,7		
Total	87	100,0		

5º ano de escolaridade com diagnóstico aprofundado (N=7)

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
NL_acertos_NL_P	7	16	20	18,71	1,380
NL_tempo_NL_V	7	13	57	30,57	14,684
ID_acertos_total_ID_P	7	15	20	18,57	1,988
ID_tempo_ID_V	7	36	125	69,57	32,305
LP_acertos_LP_P	7	36	47	39,14	3,716
LP_tempo_LP_V	7	31	70	57,43	12,998
LS_acertos_LS_P	7	30	38	32,71	2,984
LS_tempo_LS_V	7	50	140	80,29	30,004
EG_acertos_total_EG	7	13	19	15,71	2,138
EG_acertos_activas_A	7	2	4	3,43	,787
EG_acertos_passivas_P	7	3	4	3,14	,378
EG_acertos_cfocalizado_C	7	0	4	1,29	1,604
F					

EG_acertos_relativas_R	7	3	4	3,86	,378
EG_acertos_EC	7	3	4	3,86	,378
SP_acertos_SP_P	7	7	10	9,29	1,113
SP_tempo_SP_V	7	36	95	68,43	20,848
CF_acertos	7	14	16	15,29	,756
CT_acertos_total	7	9	15	12,43	2,440
CT_acertos_narrativos_curtos	0				
CT_acertos_narrativos_longos	0				
CT_acertos_expositivos_curtos	0				
CT_acertos_expositivos_longos	0				
CO_Ratel_expositivo_1	7	0	1	,71	,488
CO_Ratel_expositivo_2	7	0	1	,57	,535
CO_Ratel_expositivo_3	7	0	1	,29	,488
CO_Ratel_expositivo_4	7	0	1	,43	,535
CO_Vikings_expositivo_1	7	0	1	,71	,488
CO_Vikings_expositivo_2	7	0	1	,71	,488
CO_Vikings_expositivo_3	7	0	1	,14	,378
CO_Vikings_expositivo_4	7	0	1	,29	,488
CO_acertos	7	1	6	3,86	1,574
Valid N (listwise)	0				

NL_acertos_NL_P

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
16	1	1,1	14,3	14,3
18	1	1,1	14,3	28,6
Valid 19	3	3,3	42,9	71,4
20	2	2,2	28,6	100,0
Total	7	7,6	100,0	
Missing System	85	92,4		
Total	92	100,0		

ID_acertos_total_ID_P

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 15	1	1,1	14,3	14,3
17	1	1,1	14,3	28,6

	18	1	1,1	14,3	42,9
	20	4	4,3	57,1	100,0
	Total	7	7,6	100,0	
Missing	System	85	92,4		
Total		92	100,0		

LP_acertos_LP_P

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	36	1	1,1	14,3	14,3
	37	2	2,2	28,6	42,9
	38	1	1,1	14,3	57,1
Valid	39	1	1,1	14,3	71,4
	40	1	1,1	14,3	85,7
	47	1	1,1	14,3	100,0
	Total	7	7,6	100,0	
Missing	System	85	92,4		
Total		92	100,0		

LS_acertos_LS_P

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	30	3	3,3	42,9	42,9
	33	1	1,1	14,3	57,1
Valid	34	2	2,2	28,6	85,7
	38	1	1,1	14,3	100,0
	Total	7	7,6	100,0	
Missing	System	85	92,4		
Total		92	100,0		

EG_acertos_total_EG

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	13	1	1,1	14,3	14,3
	14	1	1,1	14,3	28,6
Valid	15	2	2,2	28,6	57,1
	16	1	1,1	14,3	71,4
	18	1	1,1	14,3	85,7
	19	1	1,1	14,3	100,0

Total		7	7,6	100,0
Missing	System	85	92,4	
Total		92	100,0	

EG_acertos_activas_A

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	2	1	1,1	14,3	14,3
Valid	3	2	2,2	28,6	42,9
	4	4	4,3	57,1	100,0
	Total	7	7,6	100,0	
Missing	System	85	92,4		
Total		92	100,0		

EG_acertos_passivas_P

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	3	6	6,5	85,7	85,7
Valid	4	1	1,1	14,3	100,0
	Total	7	7,6	100,0	
Missing	System	85	92,4		
Total		92	100,0		

EG_acertos_cfocalizado_CF

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	0	3	3,3	42,9	42,9
	1	2	2,2	28,6	71,4
Valid	3	1	1,1	14,3	85,7
	4	1	1,1	14,3	100,0
	Total	7	7,6	100,0	
Missing	System	85	92,4		
Total		92	100,0		

EG_acertos_relativas_R

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	3	1	1,1	14,3	14,3

	4	6	6,5	85,7	100,0
	Total	7	7,6	100,0	
Missing	System	85	92,4		
Total		92	100,0		

EG_acertos_EC

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	3	1	1,1	14,3	14,3
Valid	4	6	6,5	85,7	100,0
	Total	7	7,6	100,0	
Missing	System	85	92,4		
Total		92	100,0		

SP_acertos_SP_P

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	7	1	1,1	14,3	14,3
Valid	9	2	2,2	28,6	42,9
	10	4	4,3	57,1	100,0
	Total	7	7,6	100,0	
Missing	System	85	92,4		
Total		92	100,0		

CF_acertos

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	14	1	1,1	14,3	14,3
Valid	15	3	3,3	42,9	57,1
	16	3	3,3	42,9	100,0
	Total	7	7,6	100,0	
Missing	System	85	92,4		
Total		92	100,0		

CT_acertos_total

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	9	2	2,2	28,6	28,6
	13	2	2,2	28,6	57,1

	14	2	2,2	28,6	85,7
	15	1	1,1	14,3	100,0
	Total	7	7,6	100,0	
Missing	System	85	92,4		
Total		92	100,0		

CT_acertos_narrativos_curtos

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	3	3	3,3	42,9	42,9
Valid	4	4	4,3	57,1	100,0
	Total	7	7,6	100,0	
Missing	System	85	92,4		
Total		92	100,0		

CT_acertos_narrativos_longos

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	2	1	1,1	14,3	14,3
Valid	3	2	2,2	28,6	42,9
	4	4	4,3	57,1	100,0
	Total	7	7,6	100,0	
Missing	System	85	92,4		
Total		92	100,0		

CT_acertos_expositivos_curtos

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	1	1	1,1	14,3	14,3
Valid	3	3	3,3	42,9	57,1
	4	3	3,3	42,9	100,0
	Total	7	7,6	100,0	
Missing	System	85	92,4		
Total		92	100,0		

CT_acertos_expositivos_longos

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
0	1	1,1	14,3	14,3
1	3	3,3	42,9	57,1
Valid 3	2	2,2	28,6	85,7
4	1	1,1	14,3	100,0
Total	7	7,6	100,0	
Missing System	85	92,4		
Total	92	100,0		

CO_acertos

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	1	1,1	14,3	14,3
3	1	1,1	14,3	28,6
Valid 4	3	3,3	42,9	71,4
5	1	1,1	14,3	85,7
6	1	1,1	14,3	100,0
Total	7	7,6	100,0	
Missing System	85	92,4		
Total	92	100,0		

6º ano de escolaridade (N=7)

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
NL_acertos_NL_P	7	17	20	19,00	1,414
NL_tempo_NL_V	7	18	65	35,43	18,265
ID_acertos_total_ID_P	7	15	20	19,14	1,864
ID_tempo_ID_V	7	53	115	79,43	20,436
LP_acertos_LP_P	7	32	38	36,14	2,116
LP_tempo_LP_V	7	56	95	71,71	13,500
LS_acertos_LS_P	7	29	36	32,86	2,911
LS_tempo_LS_V	7	69	125	100,00	25,364
EG_acertos_total_EG	7	14	16	14,86	,900
EG_acertos_activas_A	7	2	4	3,29	,951
EG_acertos_passivas_P	7	3	4	3,71	,488

EG_acertos_cfocalizado_C F	7	0	3	,86	1,464
EG_acertos_relativas_R	7	2	4	3,29	,756
EG_acertos_EC	7	3	4	3,57	,535
SP_acertos_SP_P	7	5	11	8,86	1,952
SP_tempo_SP_V	7	47	72	60,86	10,558
CF_acertos	7	16	16	16,00	,000
CT_acertos_total	7	10	13	11,43	1,272
CO_Ratel_expositivo_1	0				
CO_Ratel_expositivo_2	0				
CO_Ratel_expositivo_3	0				
CO_Ratel_expositivo_4	0				
CO_Vikings_expositivo_1	7	0	1	,57	,535
CO_Vikings_expositivo_2	7	0	1	,57	,535
CO_Vikings_expositivo_3	7	0	1	,43	,535
CO_Vikings_expositivo_4	7	0	1	,29	,488
CO_acertos	7	0	1	,71	,488
Valid N (listwise)	7	0	1	,14	,378
	7	0	1	,43	,535
	7	0	1	,71	,488
	7	3	6	3,86	1,215
	0				

NL_acertos_NL_P

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 17	2	2,2	28,6	28,6
Valid 19	1	1,1	14,3	42,9
Valid 20	4	4,3	57,1	100,0
Total	7	7,6	100,0	
Missing System	85	92,4		
Total	92	100,0		

ID_acertos_total_ID_P

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 15	1	1,1	14,3	14,3
Valid 19	1	1,1	14,3	28,6
Valid 20	5	5,4	71,4	100,0
Total	7	7,6	100,0	

Missing	System	85	92,4		
Total		92	100,0		

LP_acertos_LP_P

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	32	1	1,1	14,3	14,3
	35	1	1,1	14,3	28,6
	36	1	1,1	14,3	42,9
Valid	37	2	2,2	28,6	71,4
	38	2	2,2	28,6	100,0
	Total	7	7,6	100,0	
Missing	System	85	92,4		
Total		92	100,0		

LS_acertos_LS_P

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	29	1	1,1	14,3	14,3
	30	1	1,1	14,3	28,6
	31	1	1,1	14,3	42,9
Valid	33	1	1,1	14,3	57,1
	35	1	1,1	14,3	71,4
	36	2	2,2	28,6	100,0
	Total	7	7,6	100,0	
Missing	System	85	92,4		
Total		92	100,0		

EG_acertos_total_EG

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	14	3	3,3	42,9	42,9
Valid	15	2	2,2	28,6	71,4
	16	2	2,2	28,6	100,0
	Total	7	7,6	100,0	
Missing	System	85	92,4		
Total		92	100,0		

EG_acertos_activas_A

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2	2	2,2	28,6	28,6
Valid 3	1	1,1	14,3	42,9
Valid 4	4	4,3	57,1	100,0
Total	7	7,6	100,0	
Missing System	85	92,4		
Total	92	100,0		

EG_acertos_passivas_P

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 3	2	2,2	28,6	28,6
Valid 4	5	5,4	71,4	100,0
Total	7	7,6	100,0	
Missing System	85	92,4		
Total	92	100,0		

EG_acertos_cfocalizado_CF

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	5	5,4	71,4	71,4
Valid 3	2	2,2	28,6	100,0
Total	7	7,6	100,0	
Missing System	85	92,4		
Total	92	100,0		

EG_acertos_relativas_R

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2	1	1,1	14,3	14,3
Valid 3	3	3,3	42,9	57,1
Valid 4	3	3,3	42,9	100,0
Total	7	7,6	100,0	
Missing System	85	92,4		

Total		92	100,0	
-------	--	----	-------	--

EG_acertos_EC

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	3	3	3,3	42,9	42,9
Valid	4	4	4,3	57,1	100,0
	Total	7	7,6	100,0	
Missing	System	85	92,4		
Total		92	100,0		

SP_acertos_SP_P

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	5	1	1,1	14,3	14,3
	8	1	1,1	14,3	28,6
Valid	9	2	2,2	28,6	57,1
	10	2	2,2	28,6	85,7
	11	1	1,1	14,3	100,0
	Total	7	7,6	100,0	
Missing	System	85	92,4		
Total		92	100,0		

CF_acertos

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	16	7	7,6	100,0	100,0
Missing	System	85	92,4		
Total		92	100,0		

CT_acertos_total

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	10	2	2,2	28,6	28,6
	11	2	2,2	28,6	57,1
Valid	12	1	1,1	14,3	71,4
	13	2	2,2	28,6	100,0
	Total	7	7,6	100,0	

Missing	System	85	92,4		
Total		92	100,0		

CT_acertos_narrativos_curtos

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	3	3	3,3	42,9	42,9
Valid	4	4	4,3	57,1	100,0
	Total	7	7,6	100,0	
Missing	System	85	92,4		
Total		92	100,0		

CT_acertos_narrativos_longos

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	3	6	6,5	85,7	85,7
Valid	4	1	1,1	14,3	100,0
	Total	7	7,6	100,0	
Missing	System	85	92,4		
Total		92	100,0		

CT_acertos_expositivos_curtos

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	2	1	1,1	14,3	14,3
Valid	3	4	4,3	57,1	71,4
	4	2	2,2	28,6	100,0
	Total	7	7,6	100,0	
Missing	System	85	92,4		
Total		92	100,0		

CT_acertos_expositivos_longos

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	0	1	1,1	14,3	14,3
	1	2	2,2	28,6	42,9
Valid	2	3	3,3	42,9	85,7
	3	1	1,1	14,3	100,0
	Total	7	7,6	100,0	

Missing System	85	92,4	
Total	92	100,0	

CO_acertos

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
3	4	4,3	57,1	57,1
4	1	1,1	14,3	71,4
Valid 5	1	1,1	14,3	85,7
6	1	1,1	14,3	100,0
Total	7	7,6	100,0	
Missing System	85	92,4		
Total	92	100,0		

ANEXO VI

1º ano de escolaridade (N=1)

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
NL_acertos_NL_P	1	18	18	18,00	.
NL_tempo_NL_V	1	60	60	60,00	.
ID_acertos_total_ID_P	1	15	15	15,00	.
LP_acertos_LP_P	1	14	14	14,00	.
LP_tempo_LP_V	1	288	288	288,00	.
LS_acertos_LS_P	1	22	22	22,00	.
LS_tempo_LS_V	1	203	203	203,00	.
EG_acertos_total_EG	1	12	12	12,00	.
EG_acertos_EC	1	3	3	3,00	.
EG_acertos_activas_A	1	2	2	2,00	.
EG_acertos_passivas_P	1	2	2	2,00	.
EG_acertos_cfocalizado_C F	1	2	2	2,00	.
EG_acertos_relativas_R	1	3	3	3,00	.
SP_acertos_SP_P	1	4	4	4,00	.
SP_tempo_SP_V	1	286	286	286,00	.
CF_acertos	1	16	16	16,00	.
CT_acertos_total	1	8	8	8,00	.
CO_acertos	0				
Valid N (listwise)	0				
	0				
	0				
	1	3	3	3,00	.
	0				

NL_acertos_NL_P

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 18	1	,8	100,0	100,0
Missing System	128	99,2		
Total	129	100,0		

ID_acertos_total_ID_P

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	15	1	,8	100,0	100,0
Missing	System	128	99,2		
Total		129	100,0		

LS_acertos_LS_P

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	22	1	,8	100,0	100,0
Missing	System	128	99,2		
Total		129	100,0		

EG_acertos_total_EG

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	12	1	,8	100,0	100,0
Missing	System	128	99,2		
Total		129	100,0		

EG_acertos_activas_A

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	1	,8	100,0	100,0
Missing	System	128	99,2		
Total		129	100,0		

EG_acertos_passivas_P

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	1	,8	100,0	100,0
Missing	System	128	99,2		
Total		129	100,0		

EG_acertos_cfocalizado_CF

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	1	,8	100,0	100,0
Missing	System	128	99,2		
Total		129	100,0		

EG_acertos_relativas_R

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	3	1	,8	100,0	100,0
Missing	System	128	99,2		
Total		129	100,0		

EG_acertos_EC

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	3	1	,8	100,0	100,0
Missing	System	128	99,2		
Total		129	100,0		

SP_acertos_SP_P

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	4	1	,8	100,0	100,0
Missing	System	128	99,2		
Total		129	100,0		

CF_acertos

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	16	1	,8	100,0	100,0
Missing	System	128	99,2		
Total		129	100,0		

CT_acertos_total

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	8	1	,8	100,0	100,0
Missing	System	128	99,2		

Total	129	100,0		
-------	-----	-------	--	--

CT_acertos_narrativos_curtos

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2	1	,8	100,0	100,0
Missing System	128	99,2		
Total	129	100,0		

CT_acertos_narrativos_longos

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 3	1	,8	100,0	100,0
Missing System	128	99,2		
Total	129	100,0		

CT_acertos_expositivos_curtos

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2	1	,8	100,0	100,0
Missing System	128	99,2		
Total	129	100,0		

CT_acertos_expositivos_longos

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	1	,8	100,0	100,0
Missing System	128	99,2		
Total	129	100,0		

3º ano de escolaridade (N=?)

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
NL_acertos_NL_P	2	19	20	19,50	,707
NL_tempo_NL_V	2	42	76	59,00	24,042
ID_acertos_total_ID_P	2	19	20	19,50	,707
LP_acertos_LP_P	2	36	40	38,00	2,828
LP_tempo_LP_V	2	75	360	217,50	201,525
LS_acertos_LS_P	2	34	40	37,00	4,243
LS_tempo_LS_V	2	89	160	124,50	50,205

EG_acertos_total_EG	2	17	18	17,50	,707
EG_acertos_EC	2	4	4	4,00	,000
EG_acertos_activas_A	2	4	4	4,00	,000
EG_acertos_passivas_P	2	3	4	3,50	,707
EG_acertos_cfocalizado_C	2	0	2	1,00	1,414
F					
EG_acertos_relativas_R	2	4	4	4,00	,000
SP_acertos_SP_P	2	7	8	7,50	,707
SP_tempo_SP_V	2	80	210	145,00	91,924
CF_acertos	2	15	16	15,50	,707
CT_acertos_total	2	10	12	11,00	1,414
CO_acertos	0				
Valid N (listwise)	0				
	0				
	0				
	2	2	7	4,50	3,536
	0				

NL_acertos_NL_P

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 19	1	,8	50,0	50,0
Valid 20	1	,8	50,0	100,0
Total	2	1,5	100,0	
Missing System	128	98,5		
Total	130	100,0		

ID_acertos_total_ID_P

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 19	1	,8	50,0	50,0
Valid 20	1	,8	50,0	100,0
Total	2	1,5	100,0	
Missing System	128	98,5		
Total	130	100,0		

LP_acertos_LP_P

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
--	-----------	---------	---------------	--------------------

	36	1	,8	50,0	50,0
Valid	40	1	,8	50,0	100,0
	Total	2	1,5	100,0	
Missing	System	128	98,5		
Total		130	100,0		

LS_acertos_LS_P

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	34	1	,8	50,0
Valid	40	1	,8	100,0
	Total	2	1,5	100,0
Missing	System	128	98,5	
Total		130	100,0	

EG_acertos_total_EG

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	17	1	,8	50,0
Valid	18	1	,8	100,0
	Total	2	1,5	100,0
Missing	System	128	98,5	
Total		130	100,0	

EG_acertos_activas_A

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	4	2	1,5	100,0
Missing	System	128	98,5	
Total		130	100,0	

EG_acertos_passivas_P

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	3	1	,8	50,0
	4	1	,8	100,0

	Total	2	1,5	100,0
Missing	System	128	98,5	
Total		130	100,0	

EG_acertos_cfocalizado_CF

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	0	1	,8	50,0	50,0
Valid	2	1	,8	50,0	100,0
	Total	2	1,5	100,0	
Missing	System	128	98,5		
Total		130	100,0		

EG_acertos_relativas_R

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	4	2	1,5	100,0	100,0
Missing	System	128	98,5		
Total		130	100,0		

EG_acertos_EC

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	4	2	1,5	100,0	100,0
Missing	System	128	98,5		
Total		130	100,0		

SP_acertos_SP_P

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	7	1	,8	50,0	50,0
Valid	8	1	,8	50,0	100,0
	Total	2	1,5	100,0	
Missing	System	128	98,5		
Total		130	100,0		

CF_acertos

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	15	1	,8	50,0	50,0

	16	1	,8	50,0	100,0
	Total	2	1,5	100,0	
Missing	System	128	98,5		
Total		130	100,0		

CT_acertos_total

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	10	1	,8	50,0	50,0
Valid	12	1	,8	50,0	100,0
	Total	2	1,5	100,0	
Missing	System	128	98,5		
Total		130	100,0		

CT_acertos_narrativos_curtos

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	3	2	1,5	100,0	100,0
Missing	System	128	98,5		
Total		130	100,0		

CT_acertos_narrativos_longos

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	3	1	,8	50,0	50,0
Valid	4	1	,8	50,0	100,0
	Total	2	1,5	100,0	
Missing	System	128	98,5		
Total		130	100,0		

CT_acertos_expositivos_curtos

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	3	2	1,5	100,0	100,0
Missing	System	128	98,5		
Total		130	100,0		

CT_acertos_expositivos_longos

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	1	,8	50,0	50,0
Valid 2	1	,8	50,0	100,0
Total	2	1,5	100,0	
Missing System	128	98,5		
Total	130	100,0		

5° ano de escolaridade (N=8)

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
NL_acertos_NL_P	8	15	19	17,75	1,488
NL_tempo_NL_V	8	20	35	26,88	4,794
ID_acertos_total_ID_P	8	17	20	19,00	1,195
LP_acertos_LP_P	8	34	39	37,62	2,066
LP_tempo_LP_V	8	35	93	70,25	18,949
LS_acertos_LS_P	8	27	37	34,00	3,071
LS_tempo_LS_V	8	54	120	82,63	19,885
EG_acertos_total_EG	8	10	17	13,25	2,712
EG_acertos_activas_A	8	3	4	3,87	,354
EG_acertos_passivas_P	8	3	4	3,25	,463
EG_acertos_cfocalizado_C F	8	0	1	,25	,463
EG_acertos_relativas_R	8	2	4	3,00	,926
EG_acertos_EC	8	1	4	2,88	1,246
SP_acertos_SP_P	8	8	11	8,75	1,035
SP_tempo_SP_V	8	35	78	64,25	15,434
CF_acertos	8	13	16	15,13	1,356
CT_acertos_total	8	8	14	10,75	2,121
CO_acertos	0				
Valid N (listwise)	0				
	0				
	0				
	8	1	6	2,88	1,642
	0				

NL_acertos_NL_P

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
15	1	,7	12,5	12,5
16	1	,7	12,5	25,0
Valid 18	3	2,2	37,5	62,5
19	3	2,2	37,5	100,0
Total	8	5,9	100,0	
Missing System	128	94,1		
Total	136	100,0		

ID_acertos_total_ID_P

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
17	1	,7	12,5	12,5
18	2	1,5	25,0	37,5
Valid 19	1	,7	12,5	50,0
20	4	2,9	50,0	100,0
Total	8	5,9	100,0	
Missing System	128	94,1		
Total	136	100,0		

LP_acertos_LP_P

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
34	1	,7	12,5	12,5
35	1	,7	12,5	25,0
Valid 37	1	,7	12,5	37,5
39	5	3,7	62,5	100,0
Total	8	5,9	100,0	
Missing System	128	94,1		
Total	136	100,0		

LS_acertos_LS_P

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
27	1	,7	12,5	12,5
33	1	,7	12,5	25,0
34	1	,7	12,5	37,5
Valid 35	3	2,2	37,5	75,0
36	1	,7	12,5	87,5
37	1	,7	12,5	100,0
Total	8	5,9	100,0	
Missing System	128	94,1		
Total	136	100,0		

EG_acertos_total_EG

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
10	1	,7	12,5	12,5
11	2	1,5	25,0	37,5
12	1	,7	12,5	50,0
Valid 13	1	,7	12,5	62,5
16	2	1,5	25,0	87,5
17	1	,7	12,5	100,0
Total	8	5,9	100,0	
Missing System	128	94,1		
Total	136	100,0		

EG_acertos_activas_A

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
3	1	,7	12,5	12,5
Valid 4	7	5,1	87,5	100,0
Total	8	5,9	100,0	
Missing System	128	94,1		
Total	136	100,0		

EG_acertos_passivas_P

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 3	6	4,4	75,0	75,0
Valid 4	2	1,5	25,0	100,0
Total	8	5,9	100,0	
Missing System	128	94,1		
Total	136	100,0		

EG_acertos_cfocalizado_CF

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	6	4,4	75,0	75,0
Valid 1	2	1,5	25,0	100,0
Total	8	5,9	100,0	
Missing System	128	94,1		
Total	136	100,0		

EG_acertos_relativas_R

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2	3	2,2	37,5	37,5
Valid 3	2	1,5	25,0	62,5
Valid 4	3	2,2	37,5	100,0
Total	8	5,9	100,0	
Missing System	128	94,1		
Total	136	100,0		

EG_acertos_EC

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	1	,7	12,5	12,5
Valid 2	3	2,2	37,5	50,0
Valid 4	4	2,9	50,0	100,0
Total	8	5,9	100,0	
Missing System	128	94,1		
Total	136	100,0		

SP_acertos_SP_P

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 8	4	2,9	50,0	50,0
Valid 9	3	2,2	37,5	87,5
Valid 11	1	,7	12,5	100,0
Total	8	5,9	100,0	
Missing System	128	94,1		
Total	136	100,0		

CF_acertos

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 13	2	1,5	25,0	25,0
Valid 15	1	,7	12,5	37,5
Valid 16	5	3,7	62,5	100,0
Total	8	5,9	100,0	
Missing System	128	94,1		
Total	136	100,0		

CT_acertos_total

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 8	1	,7	12,5	12,5
Valid 9	2	1,5	25,0	37,5
Valid 10	1	,7	12,5	50,0
Valid 11	1	,7	12,5	62,5
Valid 12	1	,7	12,5	75,0
Valid 13	1	,7	12,5	87,5
Valid 14	1	,7	12,5	100,0
Total	8	5,9	100,0	
Missing System	128	94,1		
Total	136	100,0		

CT_acertos_narrativos_curtos

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 3	4	2,9	50,0	50,0
Valid 4	4	2,9	50,0	100,0

Total		8	5,9	100,0
Missing	System	128	94,1	
Total		136	100,0	

CT_acertos_narrativos_longos

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	3	2,2	37,5
	3	3	2,2	75,0
	4	2	1,5	100,0
Total	8	5,9	100,0	
Missing	System	128	94,1	
Total	136	100,0		

CT_acertos_expositivos_curtos

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	1	,7	12,5
	3	3	2,2	50,0
	4	4	2,9	100,0
Total	8	5,9	100,0	
Missing	System	128	94,1	
Total	136	100,0		

CT_acertos_expositivos_longos

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	3	2,2	37,5
	1	2	1,5	62,5
	2	2	1,5	87,5
	3	1	,7	100,0
Total	8	5,9	100,0	
Missing	System	128	94,1	
Total	136	100,0		

6º ano de escolaridade (N=2)

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
NL_acertos_NL_P	8	15	19	17,75	1,488
NL_tempo_NL_V	8	20	35	26,88	4,794
ID_acertos_total_ID_P	8	17	20	19,00	1,195
LP_acertos_LP_P	8	34	39	37,62	2,066
LP_tempo_LP_V	8	35	93	70,25	18,949
LS_acertos_LS_P	8	27	37	34,00	3,071
LS_tempo_LS_V	8	54	120	82,63	19,885
EG_acertos_total_EG	8	10	17	13,25	2,712
EG_acertos_activas_A	8	3	4	3,87	,354
EG_acertos_passivas_P	8	3	4	3,25	,463
EG_acertos_cfocalizado_C F	8	0	1	,25	,463
EG_acertos_relativas_R	8	2	4	3,00	,926
EG_acertos_EC	8	1	4	2,88	1,246
SP_acertos_SP_P	8	8	11	8,75	1,035
SP_tempo_SP_V	8	35	78	64,25	15,434
CF_acertos	8	13	16	15,13	1,356
CT_acertos_total	8	8	14	10,75	2,121
CT_acertos_narrativos_curtos	0				
CT_acertos_narrativos_longs	0				
CT_acertos_expositivos_curtos	0				
CT_acertos_expositivos_longs	0				
CO_acertos	8	1	6	2,88	1,642
Valid N (listwise)	0				

NL_acertos_NL_P

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	20	2	100,0	100,0
Missing	System	128	98,5	
Total		130	100,0	

ID_acertos_total_ID_P

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 20	2	1,5	100,0	100,0
Missing System	128	98,5		
Total	130	100,0		

LP_acertos_LP_P

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
33	1	,8	50,0	50,0
Valid 38	1	,8	50,0	100,0
Total	2	1,5	100,0	
Missing System	128	98,5		
Total	130	100,0		

LS_acertos_LS_P

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
33	1	,8	50,0	50,0
Valid 37	1	,8	50,0	100,0
Total	2	1,5	100,0	
Missing System	128	98,5		
Total	130	100,0		

EG_acertos_total_EG

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
15	1	,8	50,0	50,0
Valid 16	1	,8	50,0	100,0
Total	2	1,5	100,0	
Missing System	128	98,5		
Total	130	100,0		

EG_acertos_activas_A

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 3	2	1,5	100,0	100,0
Missing System	128	98,5		
Total	130	100,0		

EG_acertos_passivas_P

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 4	2	1,5	100,0	100,0
Missing System	128	98,5		
Total	130	100,0		

EG_acertos_cfocalizado_CF

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2	2	1,5	100,0	100,0
Missing System	128	98,5		
Total	130	100,0		

EG_acertos_relativas_R

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
3	1	,8	50,0	50,0
Valid 4	1	,8	50,0	100,0
Total	2	1,5	100,0	
Missing System	128	98,5		
Total	130	100,0		

EG_acertos_EC

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 3	2	1,5	100,0	100,0
Missing System	128	98,5		
Total	130	100,0		

SP_acertos_SP_P

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
7	1	,8	50,0	50,0
Valid 11	1	,8	50,0	100,0
Total	2	1,5	100,0	
Missing System	128	98,5		

Total	130	100,0		
-------	-----	-------	--	--

CF_acertos

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 15	1	,8	50,0	50,0
Valid 16	1	,8	50,0	100,0
Total	2	1,5	100,0	
Missing System	128	98,5		
Total	130	100,0		

CT_acertos_total

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 11	1	,8	50,0	50,0
Valid 12	1	,8	50,0	100,0
Total	2	1,5	100,0	
Missing System	128	98,5		
Total	130	100,0		

CT_acertos_narrativos_curtos

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2	1	,8	50,0	50,0
Valid 4	1	,8	50,0	100,0
Total	2	1,5	100,0	
Missing System	128	98,5		
Total	130	100,0		

CT_acertos_narrativos_longos

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 3	2	1,5	100,0	100,0
Missing System	128	98,5		
Total	130	100,0		

CT_acertos_expositivos_curtos

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent

	3	1	,8	50,0	50,0
Valid	4	1	,8	50,0	100,0
	Total	2	1,5	100,0	
Missing	System	128	98,5		
Total		130	100,0		

