

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE

Programa de Pós-graduação em Distúrbios do Desenvolvimento

GABRIEL RODRIGUEZ BRITO

**ADAPTAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E EVIDÊNCIAS DE VALIDADE E
PRECISÃO DE INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DOS COMPONENTES DE
LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL II**

São Paulo

2017

GABRIEL RODRIGUEZ BRITO

ADAPTAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E EVIDÊNCIAS DE VALIDADE E PRECISÃO
DE INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DOS COMPONENTES DE LEITURA NO
ENSINO FUNDAMENTAL II

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-graduação em Distúrbios do
Desenvolvimento da Universidade
Presbiteriana Mackenzie, como requisito
para obtenção do título de Mestre

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Alessandra Gotuzo Seabra

São Paulo

2017

B862a Brito, Gabriel Rodriguez.

Adaptação, desenvolvimento e evidências de validade e precisão de instrumentos de avaliação dos componentes de leitura no ensino fundamental / Gabriel Rodriguez Brito – São Paulo, 2017.

127 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2017.

Referência bibliográfica: p. 110-116.


GABRIEL RODRIGUEZ BRITO

ADAPTAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E EVIDÊNCIAS DE VALIDADE E PRECISÃO DE
INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DOS COMPONENTES DE LEITURA NO ENSINO
FUNDAMENTAL II.


Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento da Universidade Presbiteriana Mackenzie, como requisito à obtenção de título de Mestre.

Aprovada em 09 de fevereiro de 2017

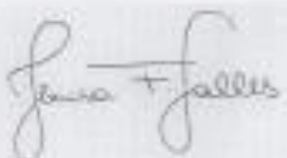
BANCA EXAMINADORA



Prof.ª Dr.ª Alessandra Gotuzo Seabra
Universidade Presbiteriana Mackenzie



Prof.ª Dr. Elizeu Coutinho de Macedo
Universidade Presbiteriana Mackenzie



Prof.ª Dr.ª Jerusa Fumagalli de Salles
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

AGRADECIMENTOS

À Deus, o qual fortifica, dirige e aperfeiçoa o meu estudo, bem como o meu coração.

À minha família, especialmente à minha mãe, Maristela Brito e aos meus irmãos, Juan e Fernando Brito. Sem o apoio e compreensão de vocês eu não estaria aqui. Mãe, a senhora sempre foi um exemplo de coragem, dedicação e amor. Este trabalho, como todo o mais em minha vida, carrega uma parte da senhora em mim.

À Dra. Alessandra Gotuzo Seabra, pela oportunidade de participar do seu grupo de pesquisa, no qual pude aprofundar conhecimentos e ver despertar novas perguntas, sonhos e oportunidades. Minha sincera gratidão, respeito e admiração.

À Dra. Bruna Trevisan, pelo apoio, amizade e generosidade em sonhar, torcer, chorar e construir junto. Sua gentil e desinteressada dedicação me inspiram.

Às amigas feitas ou reforçadas no mestrado: Camila León, Karen Ricci, Lucas Murrins, Cindy Mourão, Ana Alem e Talita Cicuti. Além de sempre aprender com vocês, o trajeto até aqui certamente foi mais leve e cheio de riso devido a companhia de cada um.

À equipe gestora da escola na qual este projeto ocorreu, por todo apoio e liberdade para a execução das atividades.

À CAPES pelo apoio financeiro.

À Igreja Missionária Oriental de São Paulo, especialmente ao Pr. Daniel Yang e ao Pr. Paulo, por investirem em sonhos, talentos e pessoas.

“Existem coisas melhores adiante do que qualquer outra que deixamos para trás.”

C.S. Lewis

SUMÁRIO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Distúrbios do Desenvolvimento da Universidade Presbiteriana Mackenzie, como requisito para obtenção do título de Mestre		2
1	INTRODUÇÃO	1
2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	3
2.1	Leitura.....	4
2.1.1	Modelo Componencial da Leitura	5
2.1.2	Reconhecimento de palavras	6
2.1.3	Compreensão	11
2.1.4	Fluência	14
2.2	Avaliação de leitura	16
2.3	Considerações psicométricas	21
3	OBJETIVO.....	24
4	DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	25
5	FASE 1: CONSTRUÇÃO DOS INSTRUMENTOS.....	26
5.1	Objetivo	26
5.2	Método.....	26
5.2.1	Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras para o Ensino Fundamental II (TCLPP-II)	26
5.2.2	Teste Cloze de Compreensão de leitura (TCCL)	29
5.2.3	Teste de Fluência de Leitura	30
6	FASE 2: ESTUDO PILOTO.....	32
6.1	Objetivo	32
6.2	Método.....	32
6.2.1	Participantes.....	32
6.2.2	Instrumentos	32
6.2.3	Procedimento	32
6.2.4	Resultados do teste piloto e adaptações realizadas nos instrumentos	33
7.	FASE 3: EVIDÊNCIAS DE VALIDADE E PRECISÃO	40
7.1	Objetivo	40
7.2	Método.....	40
7.2.1	Participantes.....	40
7.2.2	Instrumentos	40

7.2.3	Procedimentos	40
8.	RESULTADOS	41
8.1	Análise do efeito de série sobre o desempenho no Teste Cloze de Compreensão de Leitura (TCCL).....	41
8.2	Análise do efeito de série sobre o desempenho no Teste de Fluência de Leitura de Palavras e Textos (TFL).....	46
8.3	Análise do efeito de série sobre o desempenho no Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras II (TCLPP II).....	69
9.	DISCUSSÃO	98
10.	CONCLUSÃO	109
11.	REFERÊNCIAS.....	111
	APÊNDICE.....	118

RESUMO

A leitura é caracterizada como uma atividade complexa. Estudos internacionais de prevalência apontam que alunos com dificuldades em leitura e escrita correspondem a até 17,5% dos estudantes do Ensino Fundamental, os quais apresentam desempenho abaixo do esperado para seu nível de escolaridade, o que revela a importância de compreender melhor essa atividade e desenvolver instrumentos para sua avaliação. Diferentes modelos têm tentado explicar os processos cognitivos envolvidos na habilidade de leitura. De acordo com o Modelo Componencial, a performance em leitura envolve diversos fatores divididos em três domínios: cognitivo, psicológico e ecológico. No que tange ao domínio cognitivo, a leitura com compreensão pode ser entendida como o produto da interação de processos de decodificação, de compreensão e de fluência. Estudos demonstram que a identificação de possíveis dificuldades em cada uma dessas habilidades pode proporcionar intervenção apropriada, resultando em melhora significativa da habilidade e, conseqüentemente, um melhor rendimento em leitura de forma geral. Em virtude da escassez de instrumentos brasileiros validados para a avaliação da leitura no Ensino Fundamental II, o presente estudo foi dividido em 3 fases a fim de, com base na Neuropsicologia Cognitiva, adaptar e desenvolver instrumentos de avaliação dos componentes de leitura com foco nos anos finais do Ensino Fundamental. Na fase 1 foram construídos e adaptados três instrumentos: Teste de Compreensão e Leitura de Palavras e Pseudopalavras II (TCLPP-II), que visa a investigar processos de reconhecimento de palavras; Teste de Fluência de Leitura (TFL), com o objetivo de avaliar a fluência em leitura de palavras isoladas e em textos; e Teste Cloze de Compreensão de Leitura (TCCL), que visa a avaliar a compreensão em leitura de textos narrativos e dissertativos. Na fase 2 foi realizado o estudo piloto com 48 alunos de uma escola pública estadual, sendo 29 alunos do 6º ano e 19 do 9º ano. Análises preliminares do estudo orientaram modificações e correções nos três instrumentos e demonstraram a aplicabilidade dos mesmos. Na fase 3 a análise de variância revelou que houve melhora significativa de desempenho com a progressão escolar na maioria das medidas nos três testes, sendo a diferença estatisticamente significativa principalmente entre o 6º e os demais anos. De forma geral, as medidas de todos os testes correlacionaram-se de forma significativa entre si, com os demais testes e com o desempenho escolar, variando a magnitude das correlações. As análises de precisão indicam adequada consistência interna de todos os instrumentos. Portanto, essa pesquisa sugere que os três testes têm parâmetros psicométricos adequados, especialmente para as séries iniciais do Ensino Fundamental II, porém pesquisas com amostras diferentes precisam ser realizadas.

Palavras-Chave: Leitura, reconhecimento de palavras, compreensão de leitura, fluência, avaliação neuropsicológica.

ABSTRACT

Reading is characterized as a complex activity. International prevalence studies indicate that students with difficulties in reading and writing match up to 17.5% of the Elementary School students, which have lower performance according to the level expected in their education. Different models have tried to explain the cognitive processes involved in the reading ability. According to the Componential Model, the reading performance involves several factors, divided into three domains: cognitive, psychological and ecological. Regarding the cognitive domain, reading with comprehension can be understood as the product of the interaction of decoding processes, comprehension and fluency. Studies have shown that the identification of possible difficulties of these abilities can provide appropriate intervention, resulting in significant improvement in the ability and therefore better performance in reading in general. Because of the lack of validated instruments for the reading evaluation in Brazil, this study was divided into three phases in order to, based on the cognitive neuropsychology, adapt and develop assessment tools for reading components focusing on the final years of elementary school. Three instruments were built and adapted on phase one: *Teste de Compreensão de Palavras e Pseudopalavras II (TCLPP-II)*, which aims to investigate word recognition processes; *Teste de Fluência de Leitura (TFL)*, in order to evaluate the fluency in reading single words and in texts; *Teste Cloze de Compreensão de Leitura (TCCL)* which aims evaluate reading comprehension in narrative and argumentative texts. On phase 2, a pilot study was made with 48 students from a State public school, 29 of them were from the 6th grade and 19 from the 9th grade. Preliminary analyzes of the study oriented modifications and corrections in the three instruments and demonstrated their applicability. In phase 3 an analysis of variance revealed that there was a significant improvement in performance with school progress in most of the measures in the three tests, a statistically significant difference between the 6th and the other grades. Overall, the measures of all tests correlated significantly with each other, with the other tests and with school performance, varying the magnitude of the correlations. As precision analyzes indicate adequate internal consistency of all instruments, especially for the initial grades of Elementary School II. Therefore, this research suggests that all three tests have an adequate psychometric effect.

Key words: Reading, word recognition, reading comprehension, fluency, neuropsychological assessment.

1 INTRODUÇÃO

O sucesso escolar envolve a aquisição do conhecimento científico-formal pelo indivíduo e o seu uso para refletir sobre e contribuir com o seu entorno (MOUSINHO; LUZ; SILVA, 2012). Por meio do aprendizado formal, crianças têm suas potencialidades desenvolvidas de forma a serem integradas na sociedade. Portanto, o fato de algumas crianças não conseguirem aprender no ambiente escolar tem sido objeto de estudo durante anos (ROTTA, 2006). Uma vez que o domínio da leitura e da escrita é pré-requisito para que o indivíduo possa adquirir maior quantidade de informação e conhecimento numa sociedade letrada e tecnológica (BARBOSA et al., 2009), pode-se concluir que tal domínio se faz necessário não só ao sucesso escolar (MOUSINHO; LUZ; SILVA, 2012), mas também a uma efetiva inclusão social (SEABRA, 2009).

Conforme ressaltado por Dias, Seabra e Montiel (2014), estudos de prevalência internacionais apontam que alunos com dificuldades em leitura e escrita correspondem a até 17,5% dos estudantes do Ensino Fundamental, os quais apresentam desempenho abaixo do esperado para seu nível de escolaridade. Além disso, como apontam Fletcher, Lyons, Fuchs e Barnes (2009), cerca de 80% dos diagnósticos de transtornos de aprendizagem realizados incluem dificuldades em leitura. Em relação ao contexto brasileiro, ao longo dos anos, o país vem obtendo baixos resultados em testes nacionais e internacionais que avaliam a qualidade do ensino, como a Prova Brasil, de modo que o país está classificado abaixo de países vizinhos com condições socioeconômicas semelhantes, revelando que o fraco rendimento também está relacionado à quantidade e ao tipo de instrução oferecida (CASELLA, AMARO JUNIOR; DA COSTA, 2011).

Estudo realizado com crianças brasileiras de diferentes classes econômicas no início da alfabetização revelou que quando o tipo de escola (pública *versus* privada) foi incluída na análise, o desempenho cognitivo das crianças esteve diretamente relacionado ao fator tipo de escola, mais do que ao nível socioeconômico. Assim, especificamente, maiores índices de desempenho cognitivo estavam ligados a escolas privadas, demonstrando que o ambiente escolar pode ter mais impacto e ser mais determinante do que o nível socioeconômico familiar para explicar o desempenho acadêmico (ABREU et al., 2015). A comprovação destes dados reforça a importância de trabalhos, tanto na área de intervenção quanto de diagnóstico, visando aprimorar a qualidade do ensino, a fim de diminuir essa diferença entre as crianças.

O modelo de Resposta à Intervenção, conhecido como RTI (no inglês, *Response to Intervention*), tem sido aplicado em países como Estados Unidos e tem se mostrado bastante eficaz como forma de melhorar o ensino de modo geral. Ao propor um ensino com base em evidências científicas, o modelo ressalta a importância do uso de instrumentos de avaliação normatizados e válidos tanto no contexto clínico, quanto escolar, como forma de auxiliar e garantir uma maior precisão no diagnóstico dos Transtornos de Aprendizagem (WAGNER, 2008; *Institute of Education Sciences – IES*, 2009). O RTI combina um sistema de triagem universal, em que são aplicados testes normatizados e validados que permitem verificar o aluno que apresenta rendimento abaixo da média de seus pares e, assim, direcionar as intervenções e tomadas de decisão dos professores e oferecer níveis progressivos de apoio ao estudante (IES, 2009).

Como Trabalho de Conclusão do Curso em Psicopedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, Brito (2015) adaptou e implementou parte da abordagem RTI com seus alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. Foi observado que, embora tenha ocorrido melhora significativa no desempenho dos alunos, houve a carência de instrumentos com parâmetros psicométricos válidos no Brasil para avaliar a leitura sensíveis o suficiente para discriminar melhor essa faixa etária.

Segundo Dias, Seabra e Montiel (2014) para que haja a identificação e posterior remediação dos problemas de leitura é fundamental compreender os diversos processos cognitivos e habilidades que interagem resultando na complexa competência de leitura. Estudos demonstram que a identificação de possíveis dificuldades em uma dessas habilidades pode proporcionar intervenção apropriada, resultando em melhora significativa da habilidade e, conseqüentemente, um melhor rendimento em leitura de forma geral (JOSHI; AAROM, 2012). Em decorrência da escassez de instrumentos validados para a avaliação da compreensão leitura e seus componentes no Brasil (MÄDER, 2002; JOLY, 2006; CORSO et al. 2015; RODRIGUES et al., 2015), o presente estudo se propõe, com base na neuropsicologia cognitiva, a adaptar e desenvolver instrumentos de avaliação dos componentes de leitura com foco nos anos finais do Ensino Fundamental.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A linguagem é uma forma de comunicação que combina a organização de ideias em palavras, tornando tangível pensamentos mais abstratos em forma de fala, escrita ou gestos/sinais (ALVAREZ et al., 2008; STERNBERG, 2008). Assim, ela envolve os elementos linguísticos, cujos significados correspondem a conhecimentos construídos socialmente, e está ligada à formação dos conceitos, à busca da compreensão e organização da realidade (ZORZI, 1993).

Sternberg (2008) considera que toda linguagem é comunicativa, isto é, permite a comunicação entre os indivíduos de mesmo idioma; arbitrariamente simbólica, isto é, a associação entre a palavra e seu significado não é analógica; estruturada em múltiplos níveis, isto é, possui unidades de som, significado, frases; regularmente estruturada, isto é, de acordo com regras pré-determinadas suas unidades mínimas podem ser re combinadas; dinâmica, isto é, está em permanente mudança; e é gerativa, isto é, possibilita a criação de ilimitados enunciados por meio da recombinação de suas unidades (STERNBERG, 2008). Deste modo, para que haja o domínio da linguagem, é necessário conhecer as regras de combinação entre seus elementos principais (sons em palavras, palavras em frases), os quais variam dependendo da cultura e do contexto, tanto para transmitir quanto para receber informações (GERBER, 1996; MORAIS, 1996).

A linguagem pode ser dividida em: (1) linguagem expressiva, que diz respeito à codificação (processo pelo qual é possível a conversão de ideias em sons ou sinais gestuais ou gráficos); e (2) linguagem receptiva, a qual diz respeito à decodificação (processo pelo qual é possível processar os estímulos recebidos e transforma-los novamente em ideias) (GAZZANIGA et al., 2006; GERBER, 1996; STERNBERG, 2008). As palavras são representadas e estocadas mentalmente incluindo suas respectivas informações (significado, estrutura, pronúncia etc.) de forma independente e interligada pelo léxico mental, sendo essencial para a compreensão e produção tanto da linguagem oral quanto da escrita (TREVISAN et al., 2012).

Como descrito, há vários tipos de linguagem, como por exemplo, linguagem oral, escrita, de sinais, gestuais, entre outros. O presente estudo investiga questões referentes à linguagem escrita e, mais especificamente, à leitura.

2.1 Leitura

Diferentes modelos têm tentado explicar os processos cognitivos envolvidos na habilidade de leitura. Um dos modelos mais clássicos internacionalmente é o modelo chamado de Simple View of Reading (SVR), de Gough e Tunmer (1986) (KIRBY; SAVAGE, 2008). De acordo com o SVR a compreensão em leitura (L) pode ser entendida como o produto da interação de processos de decodificação (D), habilidade de conversão de símbolos gráficos em sons, e de compreensão (C), uma habilidade geral, mais ampla e anterior à linguagem escrita propriamente dita, que se refere à compreensão da linguagem de forma geral (ROTTA; PEDROSO, 2016). Esta interação é expressa na seguinte equação:

$$L = D \times C$$

Na equação, cada uma das variáveis atinge um valor entre 0 (nenhuma competência) a 1 (competência plena). Se $C = 0$, então $L = 0$ pois, por se tratar de uma equação de multiplicação, mesmo que um indivíduo possua boas habilidades de decodificação, ao falhar na compreensão linguística, implicará na não compreensão da leitura. Do mesmo modo, apenas a habilidade de decodificação não é suficiente para que haja leitura com compreensão, ou seja, se $D = 0$, o produto será zero, resultando na não compreensão da leitura, independentemente de quão satisfatórias estejam as habilidades de compreensão oral (GOUGH; TUNMER, 1986).

A proposta do SVR é especialmente relevante ao auxiliar no entendimento e diagnóstico de alguns transtornos. Se a compreensão em leitura resulta da interação entre habilidades de decodificação e habilidades de compreensão oral, os transtornos podem ocorrer pelo menos por três diferentes motivos: uma inabilidade na decodificação, uma inabilidade na compreensão ou em ambas.

Conforme revisão de Kirby e Savage (2008) sobre evidências da eficácia do modelo SVR, é muito comum encontrar crianças com boas habilidades de decodificação, mas com pobres habilidades de compreensão, sugerindo que D e C são habilidades relativamente distintas. Os autores citam estudos onde foram encontradas evidências de que diferenças individuais em ambas as habilidades D e C estão fortemente correlacionadas com a variabilidade no nível de compreensão de leitura entre as crianças. Ainda de acordo com a revisão de Kirby e Savage (2008), o modelo do SVR serve como bom preditor de futuro desempenho em compreensão de leitura, e tem sua eficácia corroborada por meio de estudos mais recentes evidenciando que diferenças genéticas podem ser, ao menos, tão importantes quanto influências ambientais no desenvolvimento da leitura (HARLAAR et al., 2014) e no desempenho em diferentes tarefas de D e C, indicando que se tratam de componentes distintos

(KEENAN et al., 2007). Estudos mostram que a equação proposta pelo modelo SVR é um bom preditor não apenas da compreensão em leitura, mas também do desempenho acadêmico do 2º ano à universidade, o que evidencia que seus componentes, decomposição e compreensão, não são construtos simples (KIRBY; SAVAGE, 2008).

Outros estudos levantam várias questões pendentes concernentes ao modelo. Um desses apontamentos diz respeito a evidências da interação de outras estratégias e habilidades cognitivas como a metacognição e fluência como fundamentais na aquisição da competência leitora (KIRBY; SAVAGE, 2008). A seguir, são apresentadas algumas propostas de alterações no modelo SRV, constituindo o Modelo Componencial da Leitura (*Componential Model of Reading* - CMR) e a descrição de seus principais componentes.

2.1.1 Modelo Componencial da Leitura

Expandindo o modelo SVR, Aaron e colaboradores (AARON; JOSHI; BOULWARW-GOODEN et al., 2008; ARON; JOSHI; QUATROCHE, 2008; JOSHI; SHA TAO; AARON, 2012; JOSHI; AARON, 2012) propuseram o Modelo Componencial da Leitura ou *Componential Model of Reading* (CMR). Neste modelo a performance em leitura envolve diversos fatores divididos em três domínios: cognitivo, psicológico e ecológico. Cada domínio possui componentes distintos.

Concernente ao domínio cognitivo, o modelo apresenta três componentes (JOSHI, AARON, 2000): (1) reconhecimento de palavras, que é uma ampliação do conceito de decodificação, entendendo que a leitura também se dá de forma direta (AARON; JOSHI; GOODEN; BENTUM, 2008; AARON; JOSHI; WILLIAMS, 1999; KIRBY; SAVAGE, 2008; JOSHI; SHA TAO; AARON, 2012) e (2) a compreensão linguística, que se refere ao entendimento tanto do material escrito quanto do oral. Trata-se de um processo linguístico geral, independente de qual seja a modalidade da linguagem (CAPOVILLA, 2005; DIAS; OLIVEIRA, 2013). Adicionalmente, os autores consideram (3) a fluência como um terceiro componente (JOSHI, AARON, 2000).

Já o domínio psicológico abrange questões como motivação e interesse, expectativa do professor, estilos de aprendizagem, diferenças de gênero, entre outros. Por fim, o domínio ecológico abrange componentes como o ambiente em casa, cultura, envolvimento parental, ambiente escolar, influência de pares e língua (JOSHI; ARON, 2012). No presente trabalho serão detalhados os componentes mais especificamente relacionados à leitura, a saber, os componentes cognitivos.

2.1.2 Reconhecimento de palavras

O reconhecimento de palavras, no Modelo Componencial da Leitura, é compreendido como composto por dois processos distintos, conforme previamente conceituado por Ellis e Young (1988). Kirby e Savage (2008) apresentam uma descrição desses dois processos, a saber, a decodificação, por meio da rota fonológica, e o acesso direto ao léxico, por meio da rota lexical. A decodificação fonética ou fonológica acontece quando uma palavra pode ser lida por meio da conversão entre grafemas e fonemas, de forma que a leitura ocorre por meio da transposição dos símbolos gráficos em símbolos sonoros. Por meio da rota fonológica é possível realizar a leitura de palavras regulares, cuja correspondência grafofonêmica é transparente, como por exemplo na leitura da palavra “fada” não há dúvidas de que a pronúncia será /fada/, ao contrário de palavras irregulares como “êxito”, que pode ser lida tanto como /êzito/ ou como /êchito/. Também pela rota fonológica é possível ler pseudopalavras (palavras inventadas com combinações de letras possíveis na língua materna, porém sem significado) como, por exemplo, “xavanco”, visto que nas pseudopalavras não há uma pronúncia prévia especificamente determinada mesmo quando há irregularidades grafofonêmicas (SEABRA; CAPOVILLA, 2010). Este processo de decodificação talvez seja a habilidade primária principalmente em idiomas cuja correspondência letra/som é mais transparente, como o alemão, o italiano (KIRBY; SAVAGE, 2008) e o português, o qual, apesar de possuir algumas irregularidades, também é um idioma razoavelmente transparente (MONTIEL, 2008).

Por meio da rota lexical, o leitor identifica a palavra por acesso ao léxico ortográfico, (conjunto das formas escritas de palavras que se encontra armazenado na memória de longo prazo). Tal processo de reconhecimento permite a leitura correta de palavras conhecidas e de alta frequência (como “pássaro” ou “carro”), mas não a leitura de pseudopalavras ou palavras novas, uma vez que suas formas ortográficas não foram memorizadas, isto é, não foram armazenadas no léxico ortográfico do leitor (SEABRA; CAPOVILLA, 2010).

As evidências mais contundentes que corroboram a existência das duas vias de leitura provém de estudos da neuropsicologia com pacientes que sofreram lesões cerebrais. Certos pacientes, que conseguiam ler normalmente, após determinada lesão cerebral perdem a capacidade de pronunciar palavras raras, mas regulares, e, sobretudo, palavras novas ou pseudopalavras. Contudo, preservam boa compreensão das palavras mais frequentes, mesmo as mais irregulares. Tal quadro conhecido como “dislexia profunda” ou “dislexia fonológica” aponta para a integralidade da rota lexical e prejuízo da rota fonológica (DEHAENE, 2012).

O quadro inverso também ocorre, por exemplo na chamada “dislexia de superfície”, em que o paciente não acessa mais as palavras pela rota lexical. Ele precisa ler em voz alta as palavras para compreendê-las. Tais pacientes são capazes de ler palavras regulares e mesmo palavras novas ou pseudopalavras, contudo, por terem prejuízo nos sistemas neurais responsáveis pela rota lexical, falham na leitura de palavras irregulares (DEHAENE, 2012; MACEDO, 2005; SALLES; PARENTE, 2002).

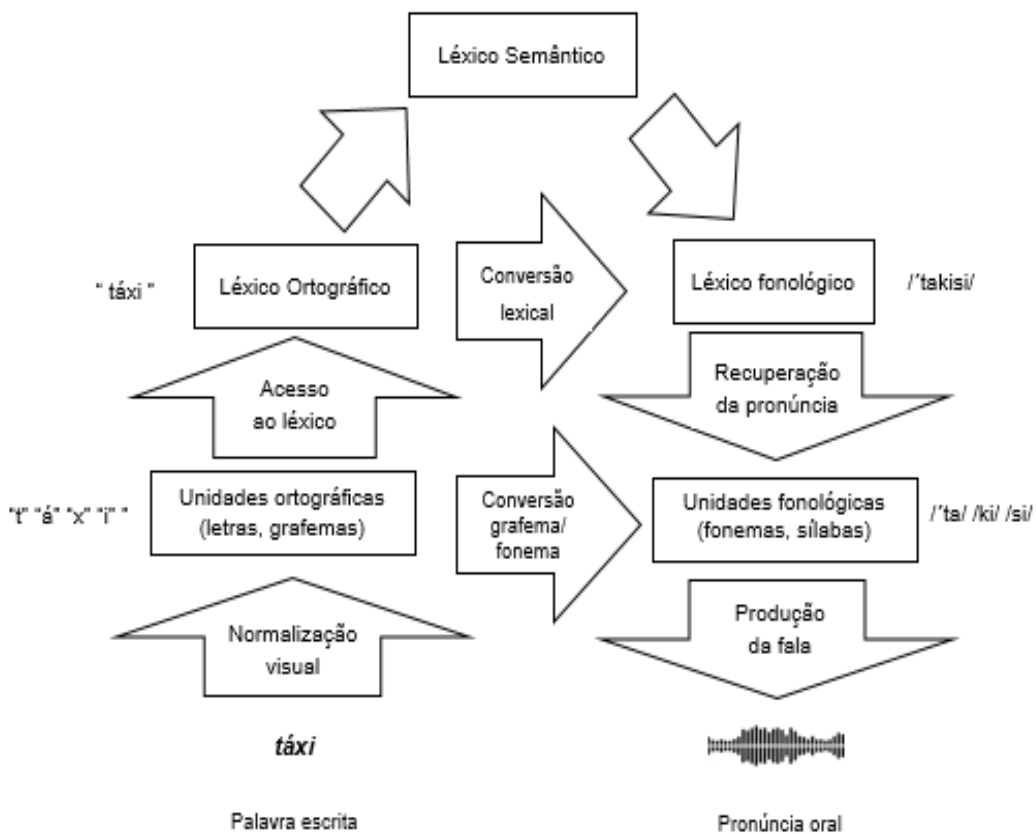


Figura 1 – Modelo de processamento da linguagem escrita (adaptado de DEHAENE, 2012)

Alguns autores e pesquisas empíricas apontam que o modelo de dupla rota não inclui a importância da leitura logográfica ou pictórica, sendo esta considerada uma das fases possíveis (mas não necessárias) ao longo da aquisição da leitura (DIAS; SEABRA; MONTIEL, 2014). Neste sentido, o modelo até hoje referenciado, proposto por Uta Frith (1985), auxilia numa compreensão mais abrangente do reconhecimento de palavras ao propor que ele aconteça por meio de três estratégias: logográfica; alfabética; e ortográfica (DEHAENE, 2012).

De acordo com Frith (1985), no início da aquisição da leitura e escrita, a primeira estratégia utilizada pela criança é a estratégia logográfica. Por meio dela, mesmo crianças em

idade pré-escolar já são capazes de reconhecer símbolos escritos com os quais estão familiarizadas, como seu próprio nome, algumas marcas publicitárias de produtos, nomes de estabelecimentos, entre outros. Entretanto, a criança ainda não compreendeu a lógica da escrita (DEHAENE, 2012). Este tipo de leitura se baseia no reconhecimento de pistas visuais, não-alfabéticas, provenientes do contexto no qual a palavra aparece ou por pistas provenientes da própria palavra, como o tipo de traço, tamanho, a cor, a letra inicial ou grupo de letras, e quando da ausência de tais pistas contextuais, a palavra tende a não ser reconhecida (FRITH, 1985).

Nesse tipo de leitura os signos gráficos são percebidos como uma imagem única, como se fossem um desenho, recebendo um tratamento puramente visual. Por isso, quando utiliza a estratégia logográfica, considera-se que a criança se encontra numa fase de pré-leitura, visto que as palavras escritas não são tratadas propriamente como um código alfabético. Ainda que esta estratégia lhe permita reconhecer a palavra de um rótulo conhecido, se as letras forem trocadas a criança tenderá a não notar a diferença desde que o contexto e a forma visual permaneçam iguais aos da palavra original (CAPOVILLA, 1999; CAPOVILLA, GUTSCHOW; CAPOVILLA, 2002; FRITH, 1985). Deste modo, a leitura logográfica não permite o reconhecimento de palavras novas, pois limita-se à leitura de itens previamente conhecidos e armazenados, com características contextuais específicas. Ao deparar-se com palavras novas, a criança tenderá a lê-las substituindo-as por palavras conhecidas de aspecto visual geral parecido, especialmente com a mesma letra inicial e de tamanho semelhante (SEABRA; CAPOVILLA, 2010). Tais características sugerem uma pseudoleitura por via visual-semântica, de modo que o cérebro da criança realiza uma projeção direta da forma global das palavras para o significado, ignorando a composição interna das letras e sua pronúncia (DEHAENE, 2012).

Ao utilizar a segunda estratégia, a alfabética, a criança compreende que a escrita é o mapeamento da fala, como consequência, erros de regulação grafofonêmica são comuns, uma vez que a criança começa a escrever de acordo como se expressa por meio da fala, por exemplo, ela pode escrever a palavra mesa com z em vez de s, ou ler a palavra a palavra máximo como /máximo/ (FRITH, 1985). Este tipo de erro é esperado quando a criança está utilizando a estratégia alfabética, uma vez que o reconhecimento de palavras ocorre por meio da decodificação (CAPOVILLA, 1999).

Como já abordado, o processo de leitura por meio da decodificação é também conhecido como leitura pela rota fonológica de acordo com o modelo de dupla rota proposto por Ellis e Young (1988) (SEABRA; CAPOVILLA, 2010). Por meio deste processo de mediação fonológica a criança aprende a decodificar os grafemas em classes de sons (DEHAENE, 2012)

e aplica o princípio alfabético, o qual pressupõe duas habilidades: consciência fonológica ou metafonologia e conhecimento das regras de correspondências grafofonêmicas (SEABRA; CAPOVILLA, 2010). Segundo Dehaene (2012), a consciência fonológica diz respeito a essa verdadeira revolução mental no cérebro da criança, referente à descoberta de que a fala pode ser decomposta em pedaços, como sílabas e fonemas, os quais podem ser recombinaados para formar novas palavras. O desenvolvimento da consciência fonêmica, ponto máximo do desenvolvimento fonológico, não é automático, só é alcançado por meio do ensino explícito de um código alfabético.

De modo geral, a leitura alfabética implica na análise das palavras em seus componentes (letras e fonemas) e na utilização das regras de correspondência entre letras e seus respectivos sons (SEABRA; CAPOVILLA, 2010). Dehaene (2012) aponta que são vastas as evidências na literatura de que, quanto mais a criança tem facilidade para manipular conscientemente o fonema, mais depressa ela aprende a ler. A literatura indica que a aprendizagem da leitura progride do mais simples para o mais complexo. As primeiras correspondências grafema-fonema a se estabelecerem são de letras isoladas cuja pronúncia é regular. Progressivamente a criança aprende a pronunciar os grafemas mais raros e mais complexos (DEHAENE, 2012).

Segundo Capovilla, Gutschow e Capovilla (2002), no início da aquisição da competência leitora as crianças realizam de forma sistemática a leitura por meio da rota fonológica. Tal processo é considerado importante mecanismo de autoaprendizagem, permitindo o reconhecimento de palavras novas (SHARE, 1995; SALLES; PARENTE, 2002). O desenvolvimento desta estratégia permite ao indivíduo ler apenas palavras regulares (CAPOVILLA, 1999). Além disso, a leitura por meio da rota fonológica tem se mostrado precursora da habilidade de reconhecimento pela estratégia ortográfica (SEABRA; CAPOVILLA, 2010).

Assim, após dominar a estratégia alfabética, a criança passa a reconhecer as palavras por meio de unidades ortográficas sem necessidade da mediação do processamento fonológico. As unidades ortográficas são os morfemas e as palavras. Por meio da estratégia ortográfica, ao deparar-se com um item escrito, a criança o identifica por acesso direto ao léxico ortográfico, o conjunto das formas escritas de palavras que se encontra armazenado na memória de longo prazo (FRITH, 1985), permitindo a leitura correta de palavras regulares ou irregulares conhecidas e de alta frequência (SEABRA; CAPOVILLA, 2010).

Deste modo, com o desenvolvimento da rota lexical (ELLIS; YOUNG, 1988), a leitura feita por meio do reconhecimento visual direto é eficaz para itens que já tenham suas formas pré-armazenadas na memória de longo prazo, mas não permite a leitura de itens novos ou

pseudopalavras (SEABRA; CAPOVILLA, 2010; FRITH, 1985). A memorização das palavras tende a depender das leituras feitas previamente através da estratégia alfabética, pela rota fonológica (CAPOVILLA; GUTSCHOW; CAPOVILLA, 2002). O aperfeiçoamento da estratégia lexical ocorre por meio da construção de unidades de reconhecimento nos níveis lexical e morfêmico, de modo que partes das palavras podem ser reconhecidas diretamente (CAPOVILLA, 1999). O cérebro da criança armazena milhares de estatísticas sobre a frequência do uso de códigos cada vez mais compactos das palavras, apresentando de uma só vez o conjunto de suas letras (bigramas, sílabas, morfemas). Deste modo, a leitura por meio da estratégia ortográfica, não sofre influência do tamanho da palavra ao contrário do que acontecia anteriormente com o uso da estratégia fonológica, através da qual a decodificação ocorria letra após letra (DEHAENE, 2012). Dificuldades na estratégia alfabética podem levar a dificuldades no desenvolvimento da estratégia ortográfica, e dificuldades em ambas as estratégias conduzem a dificuldades consistentes em compreensão de leitura; por outro lado, dificuldades na estratégia ortográfica podem permitir uma leitura com razoável compreensão, mas mais lenta devido à necessidade de processos de decodificação (OLIVEIRA et al., 2014).

Vale ressaltar que quando uma nova estratégia é desenvolvida as demais não são abandonadas (CAPOVILLA; GUTSCHOW; CAPOVILLA, 2002). As três estratégias de leitura podem existir simultaneamente no leitor competente e serão utilizadas de acordo com o tipo de material a ser lido, sendo influenciada pelas características psicolinguísticas dos itens, tais como lexicalidade, frequência, regularidade grafofonêmica e comprimento (MORAIS, 1996). Por exemplo, por meio da estratégia logográfica podem ser lidos itens como algarismos matemáticos e sinais de trânsito. Já por meio da estratégia alfabética, com o uso da rota fonológica, podem ser lidas palavras novas. Por fim, por meio da estratégia ortográfica, podem ser lidas mais rapidamente pela rota lexical de reconhecimento visual direto palavras conhecidas (regulares ou irregulares) e familiares, ou de composição morfológica evidente, através da estratégia ortográfica (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2004).

Destaca-se ainda que, segundo Share e Stanovick (1995), não foram encontradas correlações positivas entre leitura logográfica e a futura capacidade de leitura, de modo que nem todas as crianças passam pela estratégia logográfica, sendo possível a aquisição da estratégia alfabética diretamente como a primeira estratégia (ALEGRIA; LEYBAERT; MOUSTY, 1997; SHARE; STANOVICK, 1995). Diversos autores postulam que, quanto mais automatizada estiver a leitura por meio da estratégia alfabética, mais eficaz será a leitura por meio da estratégia ortográfica (CAPOVILLA, 2005; MORAIS, 1996; OLIVEIRA et al., 2014). Outros modelos como o de Morton (1989) e mais recentemente o de Ehri (2013), partindo e

sobrepondo-se ao modelo de proposto por Frith (1985), também propõe modelos nos quais a aquisição da leitura ocorre em uma ordem sequencial (MONTIEL, 2008; DIAS; SEABRA; MONTIEL, 20014). O presente estudo tomou como base o Modelo Componential da Leitura e o modelo de Frith, considerando os componentes do primeiro modelo (leitura alfabética e leitura lexical-direta), mas sem descartar a possibilidade de leitura logográfica.

2.1.3 Compreensão

Retornando ao modelo SVR de Gough e Tunmer (1986) e o CMR de Aaron et al. (2008), além do reconhecimento de palavras, para que a leitura ocorra de forma eficiente, é necessária também a compreensão linguística. A decodificação pode ser considerada como o processo exclusivo à leitura (GOUGH; TUNMER, 1986), mas a compreensão da leitura é sua finalidade e abrange aspectos mais complexos (CAPOVILLA, 2005). A compreensão linguística é uma habilidade geral, anterior à linguagem escrita propriamente dita, e se refere ao entendimento da linguagem oral (ROTTA; PEDROSO, 2016; KERSHAW; SCHATSCHNEIDER, 2010). Envolve habilidades tais como vocabulário, sintaxe, morfologia, semântica, habilidade de gerar inferências e de construir esquemas mentais, dentre outras habilidades verbais (KIRBY; SAVAGE, 2008). Costuma ser medida por meio de perguntas feitas oralmente a respeito de passagens apresentadas também oralmente, podendo ser avaliada também por meio de testes de vocabulário (KERSHAW; SCHATSCHNEIDER, 2010).

Estima-se que, por volta dos 5 ou 6 anos de idade, quando a criança começa a ler, as regras e representações relacionadas à linguagem oral já estejam bem desenvolvidas, embora na maior parte do tempo permaneçam implícitas. Contudo, elas se encontram presentes num conjunto organizados de circuitos neurais da fala prontos para serem confrontados com a escrita (DEHAENE, 2012). Recente estudo longitudinal investigou como desenvolvimento da compreensão auditiva e de leitura (entre outras habilidades) se relacionam com o desempenho escolar ao longo do Ensino Fundamental I. Os resultados apontam para evidências de que a compreensão auditiva está mais fortemente relacionada ao desempenho acadêmico, avaliado em termos de notas, do 1º ano, enquanto que nos anos seguintes ocorre um crescente aumento da importância da compreensão de leitura (DIAS; MONTIEL; SEABRA, 2015).

Além da compreensão linguística de modo amplo, para que haja a capacidade de compreensão do que é lido é necessária a interação de outras habilidades não verbais como memória, atenção, capacidade de integração dos significados das palavras, estratégias para

compreensão de textos (DIAS; OLIVEIRA, 2013; MORAIS et al., 2013; SALLES; PARENTE, 2004). De acordo com isto, estudo recente que investigou a relação entre leitura (palavras e texto), memória de trabalho, quociente de inteligência (QI) e vocabulário em crianças (2^a a 5^a séries) de escolas públicas brasileiras, encontrou correlação entre memória de trabalho e vocabulário com o desempenho em tarefas de leitura (palavras e texto) (PICCOLO; SALLES, 2013).

Suehiro (2008) aponta a importância da memória episódica ao descrever o modelo de compreensão de textos desenvolvido por Kintsch e Van Dijk (1978), o qual propõe que o processamento do texto aconteça em ciclos, chamados de microestruturas, que correspondem, aproximadamente, a uma frase. Destes ciclos, a essência do texto, chamada de macroestrutura, vai sendo extraída e mantida na memória episódica junto com os itens finais de cada ciclo. Desse modo, a compreensão pode ser entendida como um processo de elaboração de uma representação macroestrutural do texto a partir de sua microestrutura, envolvendo a capacidade de realizar inferências, isto é, de estabelecer relações capazes de preencher mentalmente as informações deixadas implícitas num texto (OAKHILL; CAIN, 2006), além de memória, habilidades linguísticas gerais e conhecimento prévio (SUEHIRO, 2008; SALLES; PARENTE, 2004; CORSO, et al., 2015).

Estudos indicam que, para que haja a compreensão de uma mensagem escrita, além dos processos conhecidos como *bottom-up*, referentes à decodificação e à compreensão linguística, também devem ocorrer de forma inter-relacionada processos *top-down*. Estes referem-se à recuperação do vocabulário e do conhecimento prévio que, relacionados ao contexto, isto é, as novas informações trazidas pelo texto, permite a construção da compreensão textual (SUEHIRO, 2008).

A literatura ainda aponta que, para que ocorra a compreensão da leitura, é necessária a interação de outros fatores além dos cognitivos, como questões inerentes ao texto, incluindo a estrutura e o tipo de vocabulário, e características do sujeito, como interesse pelo assunto e conhecimento prévio (SUEHIRO, 2008; SALLES; PARENTE, 2004). Deste modo, conforme afirma Maroto (2000), a compreensão de leitura sofreria influência gênero textual, uma vez que o texto narrativo exige apenas um conhecimento geral de mundo e o texto expositivo, além desse conhecimento, requer certo grau de conhecimento prévio acerca do assunto abordado pelo texto (CORSO et al., 2015).

Uma das maneiras de avaliar a compreensão de leitura é a técnica de Cloze (TAYLOR, 1953), que consiste na organização de um texto do qual se omitem alguns vocábulos e se pede ao leitor que, após sua leitura integral, preencha os espaços com as palavras que melhor

completarem o texto. Segundo pesquisa de Suehiro (2008), os critérios mais frequentes na omissão das palavras consistem na eliminação de todo quinto, sétimo ou décimo vocábulo, retirando adjetivos, substantivos, verbos, entre outras categorias gramaticas, ou ainda na eliminação aleatória de 20% dos vocábulos do texto. Há, também, diferentes formas de apresentação do texto. Geralmente ele é apresentado por escrito, a palavra omitida pode ser substituída por um traço de tamanho sempre igual (TAYLOR, 1953) ou proporcional ao tamanho do vocábulo (BORMUTH, 1968).

Quanto à estruturação do texto, Suehiro (2008) salienta que a literatura aponta várias diversificações concernentes ao modelo originalmente proposto por Taylor (1953), a saber: Cloze lexical, no qual somente itens lexicais são omitidos do texto; Cloze gramatical, no qual são omitidos itens relacionais (preposições, conjunções, entre outros); Cloze de múltipla escolha, no qual são oferecidas múltiplas alternativas para o preenchimento da lacuna; e por fim, Cloze Cumulativo, quando há a omissão sistemática de uma única palavra, sendo esta substituída por uma palavra sem sentido. Contudo, conforme revisão de Suehiro (2008), há evidências de que o Cloze convencional indique com maior consistência o grau de maturidade do leitor.

Conforme mencionado anteriormente, a automatização da leitura permite o redirecionamento de recursos cognitivos para tarefas mais complexas como a compreensão do que é lido (JACOBSON, et al., 2012). Há também evidências que sugerem que a compreensão de leitura pode ser influenciada de acordo com o gênero textual (SARAIVA; MOOJEN; MUNARSKI, 2009; CORSO et al., 2015). De acordo com Kida et al. (2015), a literatura aponta que além de outras diferenças quanto a estruturação dos gêneros narrativo e dissertativo, sendo a estrutura do primeiro facilitada por ser conhecida desde a infância, ao veicularem mais informações novas que textos narrativos, os textos dissertativos tendem a fazer com que o leitor busque manter na memória de trabalho mais informações, de forma que essa sobrecarga na memória operacional seria o motivo pelo processamento de textos dissertativos exigir mais que o de textos narrativos. Contudo, a complexidade sintática de um texto influencia o tempo de leitura (DELLISA; NAVAS, 2013) e conseqüentemente a compreensão (JACOBSON, et al., 2012), desta forma, pesquisas que busquem comparar a influência dos gêneros textuais devem procurar controlar características gramaticais e sintáticas de modo a pareá-las neste sentido.

2.1.4 Fluência

Estudos recentes apontam para a importância da velocidade de processamento, tipicamente definida como a velocidade requerida para completar determinada tarefa com razoável acurácia (JACOBSON et al., 2012). Mais especificamente a fluência tem sido apontada como um terceiro fator a ser analisado no Modelo Componential da Leitura, além dos processos de decodificação e compreensão linguística da equação proposta pelo SVR (AARON et al., 2008; DIAS; SEABRA; MONTIEL, 2014). Bolaños et al. (2013) destacam que, embora medidas de fluência de leitura em voz alta não avaliem compreensão diretamente, representam bons preditores da performance futura em leitura e estão fortemente correlacionadas com a compreensão textual (FUCHS et al., 2001).

Conforme revisão de Navas, Pinto e Dellisa (2009), a fluência em leitura é definida por alguns estudiosos como o resultado da qualidade da leitura oral de palavras isoladas e no texto, podendo ser averiguada por meio de medidas de precisão, prosódia e taxa de leitura; por outros, como o resultado do desenvolvimento da precisão e da automaticidade em cada um dos componentes linguísticos relacionados à leitura; e, por fim, outros estudiosos definem a fluência em leitura como o resultado da interação de diferentes sistemas biológicos e cognitivos, salientando a velocidade de processamento (NAVAS; PINTO; DELLISA, 2009).

A prosódia refere-se à capacidade de ler respeitando a pontuação, com expressão e entonação adequadas (KUHN; SCHWANENFLUGEL; MEISINGER, 2010). Parece desempenhar importante papel na organização e manutenção da informação na memória de trabalho por meio de funções semânticas e pragmáticas (HEROLD; NYGAARD; NAMY, 2011). A prosódia tem sido associada não só à fluência, mas também à compreensão de leitura (ARCAND et al; 2014; BREEN, 2014). O presente estudo pautou-se principalmente na definição de Fletcher et al. (2009), para o qual a habilidade de fluência está relacionada mais especificamente à velocidade na leitura de palavras isoladas ou de textos.

Medidas de fluência são amplamente aceitas como formas eficientes e válidas para avaliar a competência de leitura nos anos iniciais, mas há menos conhecimento do quanto tais medidas estejam relacionadas ao desempenho em compreensão de leitura em alunos mais velhos (DENTON et al., 2011). Estudo que investigou a relação entre fluência de leitura oral e silenciosa e compreensão de 1.421 alunos do 6º ao 8º ano, nos EUA, indicou relação positiva e significativa, porém moderada, entre fluência e compreensão, sendo que a leitura oral de pequenos textos se relacionou mais fortemente à compreensão do que a leitura oral de lista de palavras. Verificou-se que a acurácia na leitura silenciosa de trechos de textos foi semelhante

ao teste aplicado individualmente requerendo leitura em voz alta. A fluência de textos parece refletir a eficiência no nível da palavra e além dela (DENTON et al., 2011).

Kirby e Savage (2008) apontam que é possível que um leitor, embora tenha uma boa habilidade de decodificação, apresente dificuldades na compreensão de leitura consequentes da baixa velocidade, de modo que a compreensão em leitura estaria ao menos parcialmente dependente da automatização (JACOBSON et al., 2012). Dias, Seabra e Montiel (2014) ressaltam que há evidências de que problemas de fluência talvez estejam relacionados a dificuldades de automatização de processos cognitivos. Ou seja, é possível que sujeitos com dificuldades de automatização não consigam processar unidades sublexicais de palavras cada vez maiores, embora possuam habilidades que lhe permitam decodificar as palavras de maneira acurada, não conseguem automatizar a leitura. Deste modo, a leitura torna-se lenta e cansativa pois, sem automatização, o processamento fica sobrecarregado por demandar muitos recursos cognitivos, resultando que dificilmente ocorrerá a compreensão do material lido (DIAS; SEABRA; MONTIEL, 2014). Na medida em que menos esforços mentais e recursos atencionais são requeridos no processo de reconhecimento das palavras, a leitura torna-se mais automatizada, podendo assim redirecionar esforços para tarefas mais complexas como o significado do texto (JACOBSON, et al., 2012).

Assim, embora medidas de reconhecimento de palavras sejam boas preditoras do desempenho em leitura nos anos iniciais, a fluência é apontada como habilidade especialmente relevante na discriminação entre bons e maus leitores mais velhos (DENTON et al., 2011; TORGESEN et al., 1999), principalmente em ortografias mais transparentes, em que as relações grafofonêmicas tendem a ser mais regulares (AARON et al., 1999; FLORIT; CAIN, 2011). Ao ser acrescentada à fórmula do SVR, a fluência melhora significativamente a capacidade preditiva em relação ao desempenho em leitura (JOSHI; AARON, 2000). A equação revisada conforme o modelo componencial da leitura se expressa da seguinte forma:

$$L = D \times C + F$$

De acordo com Denton et al. (2011), medidas de fluência ajudam na diferenciação dos alunos que precisam de suporte especial. Intervenções voltadas tanto para as habilidades relacionadas ao reconhecimento das palavras quanto para compreensão de leitura, provavelmente seriam mais eficazes aos alunos mais velhos que apresentam dificuldades de decodificação e com leitura de textos muito lenta. Estudantes com desempenho em fluência abaixo da média, mas com boas habilidades de decodificação poderiam se beneficiar de intervenções voltadas à fluência por meio de instrução explícita para atentar à velocidade de leitura e promovê-la durante exercícios de compreensão de leitura. Já estudantes que leem

textos com níveis de fluência apropriados ao seu nível escolar, mas ainda assim persistem em dificuldades de compreensão de leitura, se beneficiariam de intervenções no âmbito da compreensão, incluindo conhecimento verbal (vocabulário), conhecimento de sintaxe e o uso de significado implícitos no texto a partir de inferências (DENTON et al., 2011).

2.2 Avaliação de leitura

De acordo com o referencial teórico anteriormente explicitado, ressalta-se a importância da avaliação dos diferentes processos cognitivos e habilidades que interagem resultando na complexa competência de leitura (DIAS; SEABRA; MONTIEL, 2014). Isto porque a identificação de possíveis dificuldades em uma dessas habilidades pode proporcionar intervenção apropriada, resultando em melhora significativa da habilidade e, conseqüentemente, um melhor rendimento em leitura de forma geral (JOSHI; AARON, 2012).

No Brasil, há grande escassez de instrumentos validados para a avaliação da compreensão de leitura e seus componentes tanto para uso clínico, investigativo ou escolar (CORSO et al., 2015; JOLY, 2006; MÄDER, 2002). Dentre os testes nacionais disponíveis, há testes que não apresentam normas de referência, impossibilitando a comparação dos desempenhos avaliados, outros, embora possuam normas de referência, não apresentam dados de confiabilidade, havendo ainda, aqueles que não apresentam nem normas de referência nem dados de confiabilidade (KIDA; CHIARI; ÁVILA, 2010). Conforme ressaltado por Montiel (2008), é possível que tal carência de instrumentos neuropsicológicos validados e normatizados para a população brasileira esteja relacionada à grande extensão de nosso espaço territorial, o que implica a existência de diferenças culturais, educacionais e sociais que dificultam a padronização de instrumentos de avaliação. O autor também ressalta que contribuem para a situação de escassez de instrumentos a ausência de pesquisas sobre a qualidade dos instrumentos comercializados e o fato de, durante anos, os psicólogos brasileiros se adaptarem ao uso de testes internacionais meramente traduzidos (MONTIEL, 2008).

Em recente estudo ainda no prelo, Dias et al. (2016) realizaram uma revisão da literatura no recorte 2009-2013 com o objetivo de levantar instrumentos de avaliação da leitura nas produções nacionais, identificando o (s) componente(s) específico(s) avaliado(s). As bases utilizadas foram BVS-Psi, Pepsic e SciELO. Aplicados os critérios de elegibilidade, foram selecionados 86 artigos, concentrados em periódicos de psicopedagogia/educação, fonoaudiologia e psicologia. As autoras do estudo concluíram que o panorama nacional na área, apesar de aumento no número de publicações e de instrumentos, não sofreu grandes avanços

desde revisões e a avaliação da leitura continua com lacunas e dificuldades importantes (DIAS et al. 2012). Como a revisão das autoras foi até o ano de 2013, para o presente trabalho fez-se uma revisão do período 2013-2016 com o mesmo procedimento de busca. Foram localizados 30 artigos. O Quadro 1, a seguir, adaptado do mesmo estudo de revisão, sumariza 19 instrumentos disponíveis para aplicação, sendo 12 instrumentos encontrados pelo estudo de Dias et al., 4 pelo presente estudo e ainda 3 instrumentos de acervo pessoal. Na classificação de “componentes avaliados” foram usadas as descrições do próprio teste nos estudos selecionados. No caso de testes que avaliam outras habilidades além de leitura, informações sobre as demais habilidades (e.g., por exemplo, processamento fonológico, memória) foram omitidas por não serem foco da revisão em questão (DIAS et al. 2016). Em ambos os estudos de revisão foram consultadas as bases de dados da Periódicos Eletrônicos em Psicologia (Pepsic) e Biblioteca Científica Eletrônica On-line (SciELO). Porém, a Biblioteca Virtual em Saúde (BVS-Psi) foi consultada apenas no estudo de Dias et al. (2016), pois estava com problemas com a meta busca no período em que o atual estudo estava sendo realizado.

Quadro 1. Instrumentos de avaliação disponíveis no Brasil

Instrumento	Componentes avaliados	Público-alvo	Referência
Teste de Desempenho Escolar (TDE)	Reconhecimento de palavras isoladas de contexto/ Desempenho escolar em leitura	Escolares de 1 ^a a 6 ^a séries do EF, podendo ser utilizado com reservas, para a 7 ^a e 8 ^a séries.	Stein, L. M. (1994). <i>TDE - Teste do desempenho escolar: manual para aplicação e interpretação</i> . São Paulo: Casa do Psicólogo.
Técnica Cloze	Compreensão de leitura.	Escolares a partir do 2o ano do Ensino Fundamental até adultos	Dias, A. S. (2008). <i>Evidências de validade de uma prova de compreensão em leitura em estatística</i> . [Dissertação de mestrado,]. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia,. Universidade São Francisco, Itatiba. Lima, T. H. (2015). <i>Compreensão de leitura em alunos do ensino fundamental II: o teste de Cloze como alternativa de avaliação</i> . [Tese de Doutorado,]. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Universidade São Francisco. Itatiba. Suehiro, A. C. B. (2008). <i>Processos Fonológicos e Perceptuais e Aprendizagem da Leitura e Escrita: Instrumentos de Avaliação</i> . [Tese de Doutorado,]. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia,. Universidade São Francisco,
Teste de Desempenho Cognitivo-Linguístico – versão individual.	Leitura de palavras (palavras lidas corretamente em 1 minuto) e Leitura de pseudopalavras.	Escolares do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental	Capellini, A. S., & Smythe, I. (2012). <i>Protocolo de Avaliação de Habilidades Cognitivo-l – Linguísticas. Livro do Profissional e do Professor</i> . Ribeirão Preto: Book Toy.
Avaliação dos Processos de Leitura – PROLEC	Decisão lexical, leitura de palavras e pseudopalavras, uso de rotas fonológica e lexical para leitura.	Escolares de 1 ^a a 4 ^a séries do Ensino Fundamental	Capellini, S. A., Oliveira, A., & Cuetos, F. (2010). <i>PROLEC: Provas de avaliação dos processos de leitura</i> . São Paulo: Casa do Psicólogo.

Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras - TCLPP	Reconhecimento de palavras e pseudopalavras. Desenvolvimento das estratégias de leitura.	Escolares de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental	Seabra, A. G., & Capovilla, F. C. (2010). <i>Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras</i> (TCLPP). São Paulo: Memnon.
Teste Contrastivo de Compreensão Auditiva e de Leitura - TCCAL	Compreensão de leitura e auditiva	Crianças de 6 a 11 anos.	Capovilla, F. C., & Seabra, A. G. (2013). Teste Contrastivo de Compreensão Auditiva e de Leitura. In: A. G. Seabra, N. M. Dias & F. C. Capovilla (Orgs.), <i>Avaliação Neuropsicológica Cognitiva: leitura, escrita e aritmética</i> (Vol. 3). São Paulo: Memnon.
Prova de leitura de palavras isoladas (palavras e palavras inventadas)	Padrão de leitura (palavras e pseudopalavras)	Escolares de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental	Pinheiro A. M. V. (1994). <i>Leitura e escrita: uma abordagem cognitiva</i> . Campinas: Editorial Psy II.
PROHMELE - Provas de Habilidades Metalinguísticas e de Leitura	Leitura de palavras e de pseudopalavras	Escolares de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental.	Cunha, V. L. O., & Capellini, S. A. (2009). <i>Provas de habilidades metalinguísticas e de leitura-PROHMELE</i> . Rio de Janeiro: Revinter.
Teste de velocidade de Leitura	Velocidade de leitura e nível de compreensão	Estudos com crianças entre 8 e 14 anos	Condemarim, M., Blomquist, M. (1989). <i>Dislexia: manual de leitura corretiva</i> . Porto Alegre: Arte Médicas.
Compreensão leitora de textos expositivos	Compreensão de leitura	Escolares a partir da 2ª série do Ensino Fundamental e adultos.	Saraiva, R. A., Moojen, S. M. P., & Munarski, R. (2006). <i>Avaliação da compreensão leitora textos expositivos</i> . São Paulo: Casa do Psicólogo.
Prova de Leitura de Palavras e Pseudopalavras (PLPP)	Leitura em voz alta de palavras e pseudopalavras	Escolares de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental.	Seabra, A. G., & Capovilla, F. C. (2011). <i>Problemas de Leitura e escrita: Como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica</i> (6ª ed.) São Paulo: Memnon.
Manual de Desempenho Escolar – Análise da Leitura e Escrita em Séries Iniciais do EF – MDE	Leitura (de letras, sílabas, palavras, texto) e compreensão de texto	Escolares de 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental I.	Rosa Neto, F., Santos E. R., & Toro, J. (2010). <i>Manual de desempenho escolar: análise da leitura e escrita: séries iniciais do Ensino Fundamental</i> . Palhoça: Ed. Unisul.
Tarefa de Leitura de Palavras e Pseudopalavras Isolada –LPI	Leitura em voz alta de palavras e pseudopalavras	Escolares do 1º ao 7º ano do Ensino Fundamental.	Piccolo, L. R. et al. <i>Normas de desempenho em tarefa de palavras/pseudopalavras isoladas (LPI) pra crianças de 1º a 7º anos</i> . 2013

Instrumento de Avaliação da Compreensão Leitora	Tarefas de reconto e questionário.	Escolares do 1º a 6ª série do Ensino Fundamental.	<i>Corso, H.V. et al. "Normas de Desempenho em Compreensão de Leitura Textual para Crianças de 1º Ano a 6ª Série." Psico 46.1 (2015): 68-78.</i>
Tarefa de Leitura de Palavras e pseudopalavras	Leitura em voz alta de palavras e pseudopalavras	Crianças e adultos proficientes em leitura	<i>Rodrigues, Jaqueline de Carvalho, et al. "Construção da tarefa de leitura de palavras e pseudopalavras (TLPP) e desempenho de leitores proficientes." Temas em Psicologia 23.2 (2015): 413-429</i>
Instrumento de Avaliação da Leitura Inicial (IALI)	Habilidades de linguagem oral, de processamento fonológico, de compreensão e de leitura e escrita.	Alunos do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental	<i>Nicolau, C.C., Navas, A. L. G. P.. "Avaliação das habilidades preditoras do sucesso de leitura em crianças de 1º e 2º anos do ensino fundamental." Revista CEFAC 17.3 (2015): 917-926.</i>
Provas de avaliação da compreensão de leitura	Compreensão de palavras e frases	Alunos do 2º ano do Ensino Fundamental	de Oliveira, A.M., Capellini, S. A. Compreensão leitora de palavras e frases: elaboração de procedimento avaliativo. <i>Psicologia em Estudo</i> , 18.2 (2013): 293-301.
Protocolo Avaliação da Compreensão Leitora (PROCOMLE)	Compreensão de textos narrativos e dissertativos	Escolares do terceiro ao quinto ano do Ensino Fundamental	Cunha, V.L.O.; Capellini, S. A. Caracterização do desempenho de escolares do 3º ao 5º ano do ensino fundamental em compreensão de leitura. <i>Rev. CEFAC</i> , v. 18, n. 4, p. 941-951, 2016.
Teste de Competência de Leitura de Palavras para Adultos (TCLP-2)	Habilidade de reconhecimento de palavras	Avaliação de adultos disléxicos e com desenvolvimento típico	Dias, N. M., Mecca, T. P., Oliveira, P. V. D., Pontes, J. M., & Macedo, E. C. D. (2016). Adult reading assessment tools: a psychometric study. <i>Revista CEFAC</i> , 18(5), 1169-1178.

Como pode ser observado, há poucos instrumentos disponíveis, especialmente quando se considera a faixa de escolaridade de Ensino Fundamental II. Tal panorama reitera a necessidade de novos instrumentos brasileiros para avaliação dos componentes de leitura. Não basta, porém, desenvolver instrumentos, é necessário verificar se os mesmos são adequados do ponto de vista psicométrico. No tópico seguinte são apresentadas, de forma mais detalhada, as características psicométricas a serem investigadas em instrumentos de avaliação.

2.3 Considerações psicométricas

A avaliação neuropsicológica cognitiva fornece informação sobre os processos e mecanismos subjacentes ao desempenho do indivíduo (SEABRA; CAPOVILLA, 2009). Parte da premissa de que sujeitos com distintos traços latentes (como as características psicológicas) responderão o mesmo teste de formas diferentes, por isso o desempenho nos testes serve como fonte de conhecimento dessas características (PRIMI; MUNIZ; NUNES, 2009). Deste modo, permite a identificação de processos cognitivos específicos que estejam comprometidos ou pouco desenvolvidos (CARVALHO, 2012), podendo, assim, proporcionar intervenção apropriada, resultando em melhora significativa de tais processos (JOSHI; AAROM, 2012; CARVALHO, 2012). Assim como qualquer ferramenta psicológica, os testes neuropsicológicos devem apresentar propriedades psicométricas adequadas relativas a quatro aspectos principalmente: padronização, normatização, evidências de validade e precisão (URBINA, 2007).

O processo de padronização basicamente diz respeito à uniformidade de procedimentos importantes na aplicação, avaliação e interpretação de um teste psicológico. A fim de garantir que todos os que se submetam ao teste o façam da mesma forma, busca uniformizar o máximo possível todas as variáveis que estão sob o controle do examinador, eliminar qualquer viés que possa afetar os resultados (URBINA, 2007).

Segundo Carvalho (2012), o processo de normatização de um instrumento psicológico caracteriza-se pela comparação do escore de uma pessoa em determinado teste em relação ao escore de determinado grupo de referência, com base em série escolar, idade, entre outros. Diferentes instrumentos podem apresentar diferentes tipos de tabelas normativas, apresentando dados, por exemplo, na forma de percentis ou de pontuação-padrão. Sua função é possibilitar que o avaliador interprete em que posição ou categoria de desempenho (baixo, médio ou alto, por exemplo) o sujeito se encontra em relação ao seu grupo de referência.

A busca por evidências de validade de um instrumento psicológico diz respeito à investigação de quão legítimas são as interpretações sobre os traços latentes de um indivíduo a partir de seu desempenho no teste. Tais evidências garantirão qual construto o instrumento psicológico avalia e o quão bem o faz (PRIMI; MUNIZ; NUNES, 2009). De acordo com a literatura, a mensuração de um construto requer que a definição conceitual do atributo avaliado seja traduzida em um indicador mais concreto que o represente e quantifique. Assim, as evidências obtidas com base na investigação da validade dos testes constituem a maneira mais

direta de verificar a hipótese da legitimidade da representação comportamental dos “traços latentes”. A validação de construto é um processo contínuo e envolve várias etapas de análises tanto do conteúdo dos itens que compõem o instrumento quanto das relações dessa escala com outras que medem o mesmo construto e da sua capacidade de prever comportamentos não relacionados diretamente (CUNHA; DE ALMEIDA NETO; STACKFLETH, 2016).

Assim, a literatura aponta que existem diversas formas de buscar evidências de validade das interpretações realizadas por meio de determinado instrumento. Envolve a reunião de variadas evidências ao longo do tempo e em diferentes populações (CUNHA; DE ALMEIDA NETO; STACKFLETH, 2016). Servem como fontes de evidência de validade aquelas baseadas: (1) no conteúdo; (2) na estrutura interna; (3) nas relações com variáveis externas; (4) no processo de resposta; e (5) nas consequências da testagem. A seguir serão apresentadas de forma detalhada as fontes de evidência de validade mais relevantes no desenvolvimento do presente trabalho (CARVALHO, 2012).

As *evidências baseadas na estrutura interna* dizem respeito à investigação empírica da composição teórica dos estímulos que compõem determinado instrumento, busca verificar se tal composição teórica se adequa ao construto avaliado, ou qual composição empírica de um construto. Já as *evidências com base nas relações com variáveis externas* estão relacionadas à investigação das relações entre as pontuações obtidas em certo teste e variáveis externas como, por exemplo, outro instrumento de avaliação, idade ou escolaridade (CARVALHO, 2012).

Ao lado disso, tão importante quanto a validade de um instrumento é necessário verificar o nível de precisão da avaliação que este realiza para acessar um dado construto. Este índice de precisão também é chamado como índice de fidedignidade. Assim como quanto à busca de evidências de validade, há diversas métodos para se averiguar a precisão de um dado instrumento, alguns métodos são: (1) por avaliadores; (2) teste–reteste; (3) formas alternadas; metades (*split half*); (4) α e K-R 20; (5) formas alternadas retardadas (CARVALHO, 2012).

O presente estudo se propõe a investigar a precisão dos instrumentos por meio do método de *formas alternadas ou das metades (split half)*. De acordo com Carvalho (2012), este método geralmente consiste em dividir o conteúdo de um instrumento em duas metades similares a fim de verificar a equivalência do conteúdo. Outro método a ser utilizado neste estudo será o *alfa de Cronbach (α)*, o qual permite avaliar o quão consistente é um grupo de itens ou estímulos, ou seja, avalia a homogeneidade desses grupos.

A apresentação de tais conceitos básicos de psicometria atende ao objetivo de apresentar alguns dos principais conceitos psicométricos que servirão como base para este projeto. Não se pretende esgotar as questões relacionadas aos temas apresentados.

Nesse contexto, diante da complexidade do construto leitura e da carência de instrumentos com características psicométricas adequadas para a avaliação da leitura em alunos do Ensino Fundamental II, insere-se o presente estudo. No tópico seguinte são apresentados os objetivos do mesmo.

3 OBJETIVO

Adaptar, desenvolver e buscar evidências de validade e precisão para instrumentos de avaliação de reconhecimento de palavras, fluência e compreensão de leitura para alunos do 5º ao 9º do Ensino Fundamental. Mais especificamente:

- Adaptar o Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras (TCLPP) (SEABRA; CAPOVILLA, 2010) para avaliação de alunos do 5º ao 9º do Ensino Fundamental;
- Desenvolver o Teste de Fluência de Leitura (TFL);
- Desenvolver o Teste de Compreensão de Leitura com base na técnica Cloze (TCCL);
- Buscar evidências de validade por mudanças desenvolvimentais para os três instrumentos (TCLPP-II, TFL, TCCL);
- Buscar evidências de validade por relação com outras variáveis por meio da correlação entre todos os testes para os três instrumentos (TCLPP-II, TFL, TCCL);
- Buscar evidências de validade por relação com outras variáveis por meio da correlação com a média do primeiro semestre na disciplina de Língua Portuguesa para os três instrumentos (TCLPP-II, TFL, TCCL);
- Investigar a fidedignidade dos três instrumentos (TCLPP-II, TFL, TCCL) por meio do método das metades de Spearman Brown e Alpha de Cronbach.

4 DELINEAMENTO DA PESQUISA

O presente estudo foi dividido em 3 fases:

- 1) Fase 1: Construção e adaptação dos instrumentos;
- 2) Fase 2: Estudo Piloto;
- 3) Fase 3: Evidências de validade e precisão.

Tais fases encontram-se descritas a seguir.

5 FASE 1: CONSTRUÇÃO DOS INSTRUMENTOS

5.1 Objetivo

Adaptar e desenvolver instrumentos de avaliação dos componentes de leitura para alunos do 5º ao 9º do Ensino Fundamental: adaptar o Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras (TCLPP) (SEABRA; CAPOVILLA, 2010); desenvolver o Teste de Fluência de Leitura (TFL) e desenvolver o Teste de Compreensão de Leitura com base na técnica Cloze (TCCL).

5.2 Método

Com base no modelo cognitivo explicitado no referencial teórico, foram adaptados e desenvolvidos três instrumentos a fim de avaliar os três componentes de leitura (reconhecimento, fluência e compreensão de leitura) de estudantes do Fundamental II: Teste de Competência de Palavras e Pseudopalavras-TCLPP, Teste de Fluência e Teste de Compreensão, descritos a seguir.

5.2.1 Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras para o Ensino Fundamental II (TCLPP-II)

O Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras, originalmente desenvolvido por Seabra e Capovilla (2010) e voltado a alunos de 1º a 5º ano do Ensino Fundamental, consiste de 70 itens, cada qual composto de pares de figura e palavra ou pseudopalavra associada. O probando deve circular as palavras corretas em termos ortográfico e semântico, e fazer um “X” sobre as palavras incorretas em termos ortográficos (i. e., pseudopalavra) ou semânticos (i. e., figura associada à palavra incompatível com ela). Trata-se de um instrumento neuropsicológico cognitivo que avalia a leitura silenciosa de palavras isoladas. A interpretação dos dados aferidos pelo teste permite avaliar o grau de desvio entre o padrão da leitura da criança e o padrão de leitura normal de seu grau de referência, ainda permite inferir qual a estratégia por ela utilizada: logográfica, fonológica ou lexical (SEABRA e CAPOVILLA, 2010).

O TCLPP-II (APÊNDICE 1; BRITO, TREVISAN e SEABRA, em preparação) foi adaptado para a presente dissertação. Trata-se de uma tarefa de reconhecimento de palavras,

em termos dos componentes de leitura, com demandas de reconhecimento fonológico e ortográfico, como será explicado detalhadamente mais ao final dessa seção. Consiste de 100 itens, sendo 40 palavras e 60 pseudopalavras (palavras incorretas em termos ortográficos). Diferente do TCLPP original, optou-se por não apresentar as figuras associadas aos elementos escritos, partindo da hipótese de que tal opção metodológica tornará o teste mais discriminativo entre os estudantes do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano).

A fim de garantir a compreensão da tarefa e a emissão de respostas pelos sujeitos, são aplicados 5 itens psicolinguísticos de treino, que não são analisados posteriormente. A tarefa do sujeito é indicar se a palavra está escrita de forma correta ou errada fazendo um “X” na coluna ao lado das palavras.

Para seleção das palavras e construção das pseudopalavras utilizadas controlou-se qualidades psicolinguísticas de frequência e comprimento:

- *Frequência*: foram selecionadas 50 palavras de baixa (<5000 ocorrências) e 50 palavras de alta frequência (>20.000 ocorrências) com base no Corpus NILC Universidade de São Carlos, que pode ser acessado via internet através do link (<http://linguateca.pt/ACDC>).

- *Comprimento*: foram selecionadas apenas palavras de 2 ou 3 sílabas, independentemente da distribuição de letras nas sílabas.

Ambas as variáveis foram balanceadas entre 5 tipos de itens, todos distribuídos aleatoriamente ao longo do teste, sendo que há 20 palavras para cada tipo de item (APÊNDICE). São eles:

- Tipo 1 (CR: Correta Regular): Palavras ortograficamente corretas e grafonemicamente regulares, isto é, palavras cuja a correspondência letra/som seja biunívoca (ex: ovada), a serem aceitas.

- Tipo 2 (CI: Corretas Irregulares): Palavras ortograficamente corretas e irregulares tanto do ponto de vista da leitura quanto da escrita, contendo a consoante “x” intervocálica (ex. anexar), a serem aceitas.

- Tipo 3 (TV: Trocas Visuais): Pseudopalavras derivadas de palavras ortograficamente incorretas, com trocas visuais ou de inversão das letras ou de substituição de letras com grafia semelhante (ex. *mairdo* por *marido* e *arfigo* por *artigo*), a serem rejeitadas.

- Tipo 4 (TF: Trocas Fonológicas): Pseudopalavras derivadas de palavras ortograficamente incorretas, contendo trocas fonológicas do tipo surdo/sonoras (ex. *físiga* por *física*), a serem rejeitadas.

- Tipo 5 (TO: Trocas Ortográficas): Pseudopalavras derivadas de palavras ortograficamente incorretas, embora homófonas, isto é, com o mesmo som, em relação a palavra correspondente (ex. *máximo* por *máximo*), a serem rejeitadas.

As letras modificadas na criação das pseudopalavras foram preferencialmente as consoantes, mantendo o comprimento e a regularidade das palavras. O teste foi confeccionado em folha de papel tamanho A4, cor branca. Os itens foram dispostos em tabela, um abaixo do outro, escritos todos em letra minúscula, fonte *Arial*, tamanho 12, cor preta.

Pretende-se que a interpretação dos dados aferidos pelo teste permita tanto um objetivo psicométrico, quanto um objetivo cognitivo. Em termos psicométricos, o escore do sujeito permitirá avaliar o grau de desvio entre o padrão da leitura da criança e o padrão de leitura normal de seu grau de referência, no caso, o ano escola. Em termos cognitivos, permite inferir qual a estratégia de leitura foi utilizada pelo aluno (logográfica, fonológica ou lexical) por meio da análise comparativa de desempenho entre as categorias (à semelhança de SEABRA; CAPOVILLA, 2010). O Quadro 2 organiza os tipos de estratégias que podem ser utilizadas para leitura de cada uma das categorias do TCLPP-II. Conforme descrito, a categoria CR contém itens que podem ser reconhecidos por qualquer uma das três estratégias. Já palavras do tipo CI não podem ser lidas pela fonológica, pois levariam a erros de pronúncia (exemplo, ler /anechar/ diante de “anexar”), mas podem ser lidas pela logográfica ou pela ortográfica, desde que sejam previamente conhecidas pelo examinando. Já os itens TF e TV podem ser lidos pelas estratégias alfabética e ortográfica, mas não pela logográfica, pois a forma geral da pseudopalavras, semelhantes às palavras originais, poderiam levar a erros. Finalmente, itens com TO somente podem ser lidos pela estratégia ortográfica, pois mantém a mesma forma visual geral (o que poderia levar a erros se lidas pela logográfica) e o mesmo som se decodificados (o que poderia levar a erros se lidas pela alfabética).

Destaca-se, porém, que o uso da estratégia logográfica é pouco provável, tanto devido ao fato de metade do teste ser composto por palavras de baixa frequência, improváveis de serem lidas por meio dessa estratégia (DEHAENE, 2012), quanto por se tratar de uma amostra de alunos do Ensino Fundamental II, com desenvolvimento típico, em que as demais estratégias já devem estar bem desenvolvidas (FRITH, 1985). Portanto, espera-se uso preferencial, nessa faixa de escolaridade e nesse instrumento, das estratégias alfabética e ortográfica.

Quadro 2. Tipos de estratégias que podem ser utilizadas no reconhecimento de palavras de acordo com os tipos de itens.

Categorias	Estratégias
CR	Logográfica; Alfabética; Ortográfica;
TF	Alfabética; Ortográfica;
TV	Alfabética; Ortográfica;
TO	Ortográfica;
CI	Logográfica; Ortográfica;

5.2.2 Teste Cloze de Compreensão de leitura (TCCL)

O TCCL foi dividido em duas partes. Na versão inicial desenvolvida, a primeira parte continha um texto de gênero narrativo, com 345 palavras e 60 itens, e a segunda parte continha um texto de gênero dissertativo/expositivo, com 249 palavras e 43 itens.

Ambos os textos foram escritos pelo próprio autor do estudo (APÊNDICE 3; BRITO, TREVISAN; SEABRA, em preparação), atentando para características culturais, afim de controlar minimamente a variável conhecimento prévio (CORSO, et al. 2015). Foi aplicada a técnica convencional proposta por Taylor (1953) na construção do Teste de Compreensão, omitindo sistematicamente o quinto vocábulo, independentemente de sua classe gramatical ou significado, e substituindo-o por um traço sempre do mesmo tamanho. Quanto à estruturação, optou-se pelo Cloze de múltipla escolha, afim de garantir maior evidência de validade no sentido de avaliar mais especificamente um único construto, uma vez que, se o teste envolvesse a escrita da resposta pelo examinando, estaria envolvendo um segundo construto além da leitura, a escrita (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2000).

Assim, abaixo de cada lacuna é apresentado um box onde são oferecidas quatro alternativas, sendo um vocábulo alvo, outro de sentido aproximado e outros dois distratores, em ordem aleatorizada. A tarefa do sujeito consiste em, após ter feito a leitura integral do texto, circular ou fazer um X em uma das 4 alternativas que melhor completar as lacunas em sua opinião. Afim de garantir a compreensão da tarefa e a emissão de respostas pelos sujeitos, o primeiro parágrafo de cada texto é aplicado como treino, de forma que são oferecidos 8 itens de treino no texto narrativo e 5 no parágrafo de treino do texto dissertativo.

O teste foi confeccionado em folha de papel tamanho A4, cor branca. Os textos foram escritos com fonte *Arial*, tamanho 11 e cor preta. As alternativas foram escritas com fonte

Calibri (Corpo), tamanho 10 e cor preta em boxes. Tais boxes estão numerados à direita, para facilitar a posterior correção, mas os números são discretos e em tamanho pequeno, afim de evitar distração pelo examinando.

A interpretação dos dados aferidos pelo teste permitirá avaliar o grau de desvio entre o padrão de compreensão da criança (SUEHIRO, 2008) e o padrão de compreensão normal de seu grau de referência, no caso o ano escolar. Ainda permite uma análise qualitativa quanto ao tipo de erro, se relacionado à classe gramatical ou ao significado.

5.2.3 Teste de Fluência de Leitura

O teste de fluência de leitura (APÊNDICE 3; BRITO, TREVISAN; SEABRA, em preparação) foi criado para a presente dissertação e é dividido em duas partes, sendo a primeira parte composta por seis fichas de leitura, cada qual com 23 palavras isoladas, e a segunda parte composta por um texto narrativo. Na primeira parte as fichas estão categorizadas de acordo com as características psicolinguísticas de frequência e regularidade, a saber: ficha de palavras regulares (PR) de alta frequência, ficha de PR de média frequência, ficha de PR de baixa frequência, ficha de palavras irregulares (PI) de alta frequência, ficha de PI de média frequência e ficha de PI de alta frequência. A frequência foi definida com base no Corpus NILC Universidade de São Carlos, que pode ser acessado via internet através do link (<http://linguateca.pt/ACDC>).

As fichas foram balanceadas quanto ao comprimento das palavras, sendo cada uma delas compostas por 3 palavras pequenas, 16 palavras médias e 5 palavras grandes. Foram consideradas como pequenas as palavras compostas por 2 sílabas; palavras compostas por 3 ou 4 sílabas foram consideradas médias; e palavras compostas por 5 ou 6 sílabas foram consideradas grandes. Todas as palavras foram apresentadas em letra minúscula, Arial, tamanho 14, em tinta preta e papel branco, tamanho A4.

Afim de garantir a compreensão da tarefa e a emissão de respostas pelos sujeitos, são aplicados 10 itens psicolinguísticos de treino, que não são analisados posteriormente. A tarefa consiste em ler o mais rápido e corretamente possível em ambas as partes do teste (subteste palavras isoladas e subteste de texto). Cada ficha tem seu tempo cronometrado separadamente, sendo que, nesta etapa do teste, não há tempo limite para conclusão da tarefa, uma vez que se tratam de poucas palavras por ficha.

Na segunda parte do teste é apresentado um texto narrativo com 452 palavras. A tarefa consiste em ler o mais rápido e corretamente possível em 1 minuto. Solicita-se ao examinando

que preserve a entonação e a pronúncia corretas, porém não são analisados tais parâmetros, mas apenas a correção na leitura das palavras. O texto é apresentado em letra de imprensa, Arial, tamanho 11, em tinta preta e papel branco, tamanho A4.

A interpretação dos dados aferidos pela primeira e segunda parte do teste permitirá avaliar o grau de desvio entre o número de palavras lidas corretamente pela criança e o número de palavras lidas corretamente conforme seu grau de referência (ano escolar). Além da fluência em leitura, como definida por Fletcher et.al (2009), a primeira parte ainda permite inferir, por meio da análise comparativa no desempenho nas 6 listas, qual estratégia está sendo mais utilizada (alfabética ou ortográfica) e a segunda parte permite uma análise qualitativa do respeito às regras de pontuação que influenciam a prosódia na leitura. Vale destacar que, embora testes de fluência apareçam na literatura como sendo bons preditores de compreensão (DENTON et al., 2011), na presente pesquisa optou-se por derivar, a partir do TFL, apenas uma taxa de fluência por medir quantas palavras são lidas corretamente em 1 minuto, sem medida da compreensão do material lido. Tal procedimento foi adotado por entender o teste como sendo parte integrante de uma bateria composta pelo TCCL e TCLPP-II adaptados e desenvolvidos no mesmo estudo, sendo que o TCCL pode avaliar mais especificamente a compreensão de leitura. Futuros estudos que não limitem o tempo de leitura poderão desenvolver perguntas a serem realizadas após a leitura total do texto a fim de obter uma medida de compreensão textual, além da taxa de fluência.

6 FASE 2: ESTUDO PILOTO

6.1 Objetivo

O Estudo piloto objetivou verificar a aplicabilidade dos instrumentos desenvolvidos na primeira fase da dissertação, verificando o nível de acerto de estudantes de 6º e de 9º ano, os anos extremos da população-alvo dos testes, a saber, Ensino Fundamental II.

6.2 Método

6.2.1 Participantes

Participaram do estudo piloto 48 alunos de uma escola pública estadual de nível socioeconômico médio, na capital de São Paulo. Destes, 29 cursavam o 6º ano, com idade média de 11 anos (DP= 1,07), sendo 16 meninos; e 19 cursavam o 9º ano, com idade média de 13 anos (DP= 2,95), sendo 13 meninos. Todos alunos que obtiveram consentimento dos responsáveis participaram do estudo, não havendo necessidade de exclusão de alunos da amostra. A amostra foi escolhida por conveniência, sem haver critérios de exclusão ou inclusão além do nível escolar, autorização dos responsáveis e consentimento do próprio aluno.

6.2.2 Instrumentos

Foram utilizados os três instrumentos (TCLPP-II, TFL, TCCL) adaptados e construídos da Fase 1 do presente estudo, conforme descrição apresentada anteriormente.

6.2.3 Procedimento

O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa sob o número 56677215.8.0000.0084. Após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO 1) pelos responsáveis pelas crianças participantes, foram iniciadas as aplicações dos instrumentos. Foi aplicado apenas um instrumento por sessão, a fim de evitar o cansaço dos

alunos. Inicialmente foi aplicado o teste coletivo TCCL, na própria sala de aula, sendo necessário cerca de 30 minutos para a resposta, como estimado. Posteriormente foi aplicado o teste individual TFL em sala separada, livre de distratores, sendo necessário cerca de 8 minutos por criança. Por fim, foi aplicado o teste coletivo TCLPP-II, sendo necessário cerca de 20 minutos para execução da tarefa.

6.2.4 Resultados do teste piloto e adaptações realizadas nos instrumentos

Na presente seção são descritas análises dos desempenhos em cada teste. Destaca-se que tais análises não foram derivadas de testes estatísticos inferenciais, mas basicamente por estatísticas descritivas e análises qualitativas, visando ao aperfeiçoamento dos itens e dos testes.

Para análise do estudo piloto do TCCL foram calculadas as médias de cada item para cada uma das séries escolares (6º e 9º ano). Então, foram selecionados os itens com médias iguais ou superiores a 0,90 para ambas as séries, 6º e 9º. Estes itens foram revistos por serem demasiadamente fáceis para a amostra e as alternativas de respostas foram alteradas, de modo a deixá-los mais difíceis. As Tabela 1 e 2 apresentam as análises feitas nos subtestes de texto narrativo e dissertativo do TCCL, com o número do item, as alternativas originais, as médias de acerto para 6º e 9º ano e, no caso dos itens que tiveram médias acima de 0,90 em ambas as séries, a última coluna apresenta as reformulações feitas.

Tabela 1. Análise dos itens do Subteste Texto Narrativo do Teste Cloze de Compreensão de Leitura

Item	Alternativas	6º ano	9º ano	Reformulação
		Média	Média	
1	e / tão / então / deu	0,79	0,95	
2	de / tão / pouco / bem	0,72	0,85	
3	estive / estava / estavas / era	0,97	1,00	andava / comia / tomava / estava
4	sala / pia / cozinha / menina	0,97	1,00	fogão / panela / cozinha / sala
5	mulher / você / senhora / vovó	0,86	0,85	mulher / você / senhora / vovó
6	beber / dar / fazer / dizer	0,52	0,6	
7	ainda / tem / já / parabéns	1,00	1,00	só / ainda / já / que
8	certamente / e / não / ainda	0,66	0,55	e / certamente / não / ainda
9	a / na / ao / ir	0,76	0,85	
10	com / sem / nem / ao	0,34	0,35	

11	café / copo / leite / material	0,97	1,00	bolo / leite / pão / café
12	me / então / se / super	0,79	0,95	
13	soube / perguntou / notou / olhou	0,76	0,9	
14	amigos / livros / irmãos / tios	0,62	0,7	
15	não / também / mas / só	0,52	0,65	
16	aniversário / ano / horário / livro	1,00	1,00	compromisso / ano / festa / dia
17	adivinhou / desenhou / deduziu / organizou	0,34	0,65	
18	a / elas / dela / o	0,93	0,95	emburrada / mulher / garota / brava
19	olhar / palavra / imagem / lição	1,00	0,85	compartilharam / tiveram / solicitaram / souberam
20	motorista / tia / vó / mãe	0,76	0,9	
21	no / para / ao / ligada	0,34	0,3	
22	noticiário / show / canto / reportagem	0,83	0,9	
23	pensou / gritava / pediu / tentou	0,93	0,85	inferiu / concluiu / atestou / pensou
24	tentará / quer / decidiu / foi	0,59	0,55	decidiu / quer / tentará / foi
25	tanto / horário / mais / menos	0,52	0,75	
26	escola / Bruna / fazenda / ru	1,00	0,95	rua / galera / família / classe
27	ocasião / festa / dias / dia	0,79	0,85	dia / festa / dias / ocasião
28	cogitava / acertavam / acertava / gritava	0,55	0,95	
29	de / da / sua / dela	0,59	0,6	de / da / sua / dela
30	naquela / àquela / nesta / nessa	0,97	0,95	de / àquela / naquela / numa
31	tempo / rota / jeito / caminho	0,93	1,00	rota / trilha / percurso / tempo
32	passo / festa / trânsito / hora	0,76	0,95	
33	porta / portão / porteiro / guarda	0,79	0,9	
34	fechando / aberto / abrindo / saindo	0,97	0,95	acabando / encerrando / saindo / cerrando
35	mãe / mochila / cadeira / aluna	1,00	1,00	mochila / material / bolo / celular
36	trem / banco / carro / moto	0,97	0,95	caminho / banco / veículo / local
37	amiga / motorista / mãe / professora	0,83	0,9	mãe / motorista / amiga / professora
38	rapidez / velocidade / calma / pressa	0,97	1,00	rapidez/ potência/ velocidade / agilidade
39	classe / escola / casa / menina	0,66	0,8	classe / escola / casa / menina
40	vindo / ter / ido / poder	0,93	1,00	poder / ter / estar / conseguir
41	receber / dar / falar / olhar	0,86	0,95	receber / dar / falar / olhar
42	mas / e / qual / que	0,14	0,3	que / e / qual / mas

43	eram / foram / estavam / falavam	0,72	0,85	eram / foram / estavam / falavam
44	prestando / prestaram / olhando / davam	0,97	1,00	dando / com / sem / prestando
45	baixo / frio / profundamente / nervosamente	0,83	0,7	profundamente / nervosamente/ baixo/ frio
46	ouvi / ouviu / falou / obedeceu	0,76	0,7	
47	falar / parabenizar / deter / correr	0,28	0,55	deter / parabenizar / falar / correr
48	em / algum / num / um	0,59	0,65	
49	sobre / com / na / da	0,69	0,85	
50	história / aula / vida / a	1,00	0,95	hora / aula / turma / livro
51	detestada / odiada / teimosa / querida	0,90	0,95	estimada / ágil / brava / rápida
52	do / de / com / sem	0,69	0,9	sem / do / com / de
53	mais / assim / menos / forte	0,34	0,7	
54	vez / alegria / humor / fome	0,79	0,95	
55	aula / formatura / aniversário / nascimento	1,00	1,00	festa/ parabéns/ nascimento/ aniversário
56	silêncio / rápido / barulho / ela	0,97	1,00	segredo / silêncio / sossego / paz
57	ouvir / ajudar / perder / atrapalhar	0,69	0,75	
58	soube / sentiu / dá / morreu	0,86	0,95	
59	toda / cheia / tudo / pouco	0,86	0,9	
60	primos / amigos / vizinhos / tios	0,93	1,00	presentes / colegas / vizinhos / turma
Média		46,03	50,25	
Total				

Tabela 2. Análise dos itens do Subteste Dissertativo do Teste Cloze de Compreensão de Leitura

Item	Alternativas	6º ano	9º ano	Reformulação
		Média	Média	
1	com / quem / como / quanto	0,45	0,55	
2	teria / seria / tem / é	0,76	0,91	
3	coisas / coisa / um / uma	0,72	0,82	
4	mas / porém / também / ou	0,31	0,27	
5	ido / tido / sido / feito	0,55	0,55	
6	já / hoje / é / os	0,66	0,64	
7	feito / achado / desenhados / encontrados	0,34	0,36	
8	com / há / por / em	0,38	0,36	
9	que / quais / se / e	0,86	0,91	
10	lisos / esféricos / gordos / pontudos	0,24	0,73	
11	animal / homo / macaco / homem	0,66	0,82	
12	e / com / como / sem	0,24	0,55	
13	caça / cata / catação / coleta	0,90	0,73	coleta / pesca / cata / caça

14	citar / montar / manter / fazer	0,79	0,82	
15	ação / utilização / uso / realização	0,55	0,91	
16	civilizações /povos/atividades/funções	0,34	0,36	funções/povos/atividades/ civilizações
17	chilena/ brasileira/ grega / paulista	0,14	0,18	
18	romano / romana / romanas / baiana	0,45	0,73	
19	principal / princípio / mês / dia	0,45	0,82	
20	foi / foste / foram / são	0,52	0,36	
21	capazes / prontas / preparadas / feitas	0,76	0,82	feitas / prontas / preparadas / capazes
22	situação / século / memória / época	0,48	0,73	
23	menos / mais / pouco / sempre	0,72	0,82	
24	chamado / conhecido / produzido / feito	0,34	0,64	
25	futebol / vôlei / ping-pong / tênis	0,86	0,91	
26	Velha / Futura / Média / Moderna	0,38	0,55	
27	foi / era / eram / são	0,62	0,64	
28	tinham / punham / sem / colocavam	0,83	0,64	
29	panos / bolas / cheio / retalhos	0,21	0,45	
30	usadas / pintadas/ guardadas/cheias	0,83	0,73	
31	soprar / desinchar / inflar / colar	0,31	0,27	
32	bola / bexiga / brinquedo / coisa	0,83	0,55	
33	milênio / ano / período / século	0,52	0,45	
34	dos / da / de / com	0,52	0,45	
35	o / ao / um / do	0,83	0,55	
36	somente / as / completas / inteiras	0,62	0,45	
37	jogada / jogos / utilização / fabricação	0,28	0,09	
38	Tais / Quais / Nenhuma / Todas	0,28	0,36	
39	no / ano / até / em	0,45	0,18	
40	à / nos / até / em	0,48	0,45	
41	Anualmente / Quando / Sempre / Nunca	0,66	0,45	
42	dos / do / de / mais	0,59	0,45	
43	parte / todo / nosso / pouco	0,79	0,73	
Média		22,76	23,82	
Total				

A análise também revelou que, em média, os alunos do 9º ano obtiveram maior pontuação que os alunos do 6º ano em ambos os subtestes (narrativo e dissertativo) e também obtiveram menor tempo de execução no teste de forma geral (9º ano, média = 0,17 min; 6º ano,

média = 0,20 min). Observou-se também que o teste com maior percentual de acertos foi o narrativo em ambas as turmas. Tal resultado pode demonstrar que a compreensão de textos dissertativos seja mais difícil (SARAIVA; MOOJEN; MUNARSKI, 2009) ou pode ser devido a características específicas dos textos usados, tais como vocabulário, sintaxe, dentre outras. Tais hipóteses precisam ser testadas em estudos futuros. O estudo piloto também permitiu identificar que os itens com maior número de acertos tinham a palavra correta como primeira alternativa, sendo assim, foi realizado uma alteração, tanto no texto narrativo quanto no dissertativo, em relação à posição da alternativa correta, diminuindo o número de vezes em que o item correto ficava como primeira alternativa. Mais análises do tempo de realização do TCCL ainda poderão ser feitas, uma vez que há evidências de que medidas de fluência em leitura silenciosa de textos possam ter precisão semelhante aos testes orais aplicados individualmente (DENTON, 2011).

Na análise do estudo piloto do TFL observou-se que também houve uma tendência de melhor desempenho na série mais avançada, com o 9º ano obtendo melhores resultados no subteste de Fluência de Leitura de Texto (Tabela 3), bem como no subteste de Fluência de Leitura de Palavras (Tabela 4). No subteste de Fluência de Leitura de Palavras houve, em ambas as turmas, efeito de regularidade, sendo que as fichas de palavras regulares foram lidas mais rapidamente que as fichas de palavras irregulares; bem como efeito de frequência em cada uma das categorias (Tabela 4), de modo que as fichas de palavras de alta frequência foram lidas mais rapidamente que as de média frequência, e estas, mais rapidamente que as fichas de baixa frequência (Tabela 5).

Tabela 3. Média (Desvio Padrão) no TFL (Subteste de Texto)

	Palavras lidas	Erros	Omissões	Palavras lidas corretamente
6º ano	106,22 (38,70)	3,44 (2,55)	2,14 (3,53)	101,11 (36,59)
9º ano	129,91 (36,20)	1,91 (1,30)	0,45 (0,82)	127,54 (36,72)

Tabela 4. Média (Desvio Padrão) de acertos por categoria de características psicolinguísticas no TFL (Subteste Palavras).

	6º ano		9º ano	
	Regulares Média (DP)	Irregulares Média (DP)	Regulares Média (DP)	Irregulares Média (DP)
AF	23 (2,19)	21 (2,92)	25 (0,60)	25 (1,50)
MF	19 (3,44)	17 (3,26)	24 (1,67)	23 (1,17)
BF	20 (3,89)	15 (5,53)	23 (2,18)	17 (3,88)

Legenda: AF (alta frequência); MF (média frequência); e BF (Baixa frequência).

Tabela 5. Média de tempo de execução (em segundos) por categoria de características psicolinguísticas no TFL (Subteste Palavras).

	6º ano		9º ano	
	Regulares Média (DP)	Irregulares Média (DP)	Regulares Média (DP)	Irregulares Média (DP)
AF	25 (6,15)	32 (9,12)	15 (6,61)	19 (8,74)
MF	39 (10,75)	42 (8,82)	22 (10,86)	27 (8,60)
BF	43 (9,94)	52 (10,17)	29 (12,32)	41 (15,77)

Legenda: AF (alta frequência); MF (média frequência); e BF (Baixa frequência).

No subteste de leitura de texto, houve um aluno do 6º ano que, por estar preocupado com a questão do tempo, leu de forma excessivamente rápida, sem prosódia e sem respeito à pontuação, não atentando para sentenças inteiras que deixou de ler durante a execução da tarefa. Devido a isso, entendendo que a prosódia é um importante componente para uma leitura fluente (LOPES et al., 2015; DELLISA; NAVAS, 2013), a consigna do teste foi alterada para evitar este tipo de erro na fase 3 do presente projeto. Passou a ser a seguinte: “Atrás dessa folha, você

verá um texto que deverá ser lido em voz alta. *Leia o melhor possível (no lugar de: Procure ler o mais rápido e corretamente possível), sem se esquecer (no lugar de: Mas não se esqueça)* da entonação. Faça de conta que está contando a história para alguém. Caso encontre palavras que não conheça, leia da forma que achar correta. Você terá um minuto, mas não se preocupe se não conseguir ler o texto inteiro. Assim que eu virar a página, leia o título e, em seguida, já comece a ler o texto”.

Em relação ao TCLPP-II observou-se, após a aplicação, que alguns itens estavam redigidos inadequadamente e outros tinham seus fonemas alterados ao comparar a palavra original com a pseudopalavra criada. Estes foram excluídos para a análise e substituídos para a futura aplicação.

Na análise do TCLPP-II observou-se uma tendência de efeito de teto nas categorias CR, TV e TF. Nas categorias CI e TO, embora não tenha sido observada a tendência de efeito de teto, também houve pouca variabilidade dos desempenhos ao longo das séries. Assim, o desempenho em CI foi idêntico entre 6º e 9º ano, e em TO a diferença foi de apenas 7 pontos. Além disso, quando analisada a média total no TCLPP-II, o 9º ano obteve desempenho apenas ligeiramente superior aos demais anos. Embora a literatura aponte que há um aumento da precisão e automaticidade da leitura ao longo das séries escolares e com o aumento da idade (PICCOLO; SALLES, 2013), era esperado que a diferença de desempenho entre 6º e 9º ano pudesse ser pequena por se tratar de uma tarefa simples para a amostra, uma vez que o uso da rota lexical no reconhecimento de palavras já tenderia a estar bem desenvolvido. A Tabela 6 apresenta o desempenho das turmas em cada uma das categorias. Assim, apesar de parecer ser um teste fácil para os anos avaliados, optou-se por manter o teste como está, entendendo-se que, de fato, o reconhecimento de palavras já deve estar bastante consolidado nessa faixa de escolaridade. Dessa forma o teste pode ser usado nem tanto para diferenciar as séries, mas principalmente como uma verificação de se o reconhecimento está mesmo desenvolvido no examinando, como seria esperado.

Tabela 6. Média de acertos geral e em cada uma das categorias de itens do TCLPP-II

	Media	MedCR	MedCI	MedTO	MedTV	MedTF
6A	0,79	0,90	0,78	0,66	0,95	0,90
9A	0,81	0,91	0,78	0,73	0,97	0,92

7. FASE 3: EVIDÊNCIAS DE VALIDADE E PRECISÃO

7.1 Objetivo

Buscar evidências de validade e precisão dos três instrumentos desenvolvidos.

7.2 Método

7.2.1 Participantes

Participaram do estudo 326 crianças, do 6º ao 9º ano, sendo 163 do sexo masculino (50%), do Ensino Fundamental de uma escola pública em São Paulo. Destes, 96 cursavam o 6º ano, com idade média de 11,52 anos (DP= 0,57), 87 cursavam o 7º ano, com idade média de 12,65 anos (DP= 0,60), 56 cursavam o 8º ano, com idade média de 13,51 anos (DP= 0,87) e 87 cursavam o 9º ano, com idade média de 14,23 anos (DP= 1,02). Todos alunos que obtiveram consentimento dos responsáveis participaram do estudo, não havendo necessidade de exclusão de alunos da amostra. Foram excluídos da análise os dados dos alunos que faziam parte das turmas de recuperação de ciclo do 6º e do 9º ano e também alunos com transtornos psiquiátricos ou do neurodesenvolvimento.

7.2.2 Instrumentos

Foram utilizados três instrumentos (TCLPP-II, TFL, TCCL) adaptados e construídos na Fase 1 do presente estudo e adaptados conforme descrito na Fase 2 (estudo piloto), conforme descrição apresentada anteriormente.

7.2.3 Procedimentos

O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa sob o número 56677215.8.0000.0084. Após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO 1) do projeto pelos responsáveis pelas crianças participantes, foram iniciadas as aplicações dos instrumentos. Semelhante ao estudo piloto, foi aplicado apenas um instrumento por sessão, a fim de evitar o cansaço dos alunos. Inicialmente foi aplicado o teste coletivo TCCL, na própria sala de aula, sendo necessário cerca de 30 minutos para a resposta. Posteriormente foi aplicado o teste individual TFL em sala separada, livre de distratores, sendo

necessário cerca de 8 minutos por criança. Por fim, foi aplicado o teste coletivo TCLPP-II, sendo necessário cerca de 20 minutos para execução da tarefa. A ausência de alguns alunos no dia da aplicação dos testes coletivos ou o não consentimento de outros em participar da aplicação dos mesmos, contribuiu para a diferença no número de sujeitos entre o TCCL e o TCLPP-II. Já o TFL, por se tratar de um teste individual, demandou um tempo maior para coleta de amostra cujo número de sujeitos fosse pareado por ano escolar, de forma que o teste teve um número de sujeitos menor em relação aos demais testes.

8. RESULTADOS

8.1 Análise do efeito de série sobre o desempenho no Teste Cloze de Compreensão de Leitura (TCCL)

Para verificar o efeito de série escolar, foi conduzida uma Análise de Variância para cada desempenho nos testes. As análises foram conduzidas separadamente devido à variação no número de sujeitos que realizou cada teste.

Foi conduzida Análise de Variância tendo o ano escolar como fator e tendo o escore total no Teste Cloze de Compreensão de Leitura (TCCL) como variável dependente. A Tabela 7 apresenta as estatísticas descritivas para os anos escolares.

Tabela 7. Estatísticas descritivas do escore total no TCCL para os anos escolares.

Ano escolar	Média	DP	N
6	63,43	17,39	79
7	73,31	15,07	72
8	71,75	16,03	51
9	72,84	16,61	57
Total	69,88	16,80	259

A Tabela 8 sumariza os resultados da Anova. Pode-se observar que houve efeito significativo de ano escolar sobre o escore total no TCCL.

Tabela 8. Estatísticas inferenciais obtidas na Anova de efeito de ano sobre o escore total no TCCL.

	Soma dos quadrados	gl	Quadrado médio	F	p	Partial Eta Squared
Ano	4808,61	3	1602,87	6,01	0,001	0,07
Erro	68009,91	255	266,71			
Total	1337722,00	259				

Para verificar possíveis diferenças significativas entre os anos escolares, foi conduzida análise de comparação de pares de Tukey. A Tabela 9 sumariza os grupos encontrados. O 6º ano obteve desempenho significativamente inferior aos demais anos.

Tabela 9. Grupos encontrados após a análise de comparação de pares de Tukey para escore total no TCCL.

Ano	N	Subgrupo	
		1	2
6	79	63,43	
8	51		71,75
9	57		72,84
7	72		73,31
p		1,000	0,95

Foi conduzida Análise de Variância tendo o ano escolar como fator e tendo o escore total no TCCL narrativo como variável dependente. A Tabela 10 apresenta as estatísticas descritivas para os anos escolares.

Tabela 10. Estatísticas descritivas do escore total no TCCL narrativo para os anos escolares.

Ano	Média	DP	N
6	39,70	11,03	86
7	44,82	9,08	78
8	46,95	7,85	55
9	47,05	8,41	73
Total	44,27	9,79	292

A Tabela 11 sumariza os resultados da Anova. Pode-se observar que houve efeito significativo de ano escolar sobre o escore total no TCCL narrativo.

Tabela 11. Estatísticas inferenciais obtidas na Anova de efeito de ano sobre o escore total no TCCL narrativo.

	Soma dos quadrados	gl	Quadrado médio	F	p	Partial Eta Squared
Ano	2781,38	3	927,13	10,63	0,001	0,10
Erro	25108,24	288	87,18			
Total	600175,00	292				

Para verificar possíveis diferenças significativas entre os anos escolares, foi conduzida análise de comparação de pares de Tukey. A Tabela 12 sumariza os grupos encontrados. O 6º ano obteve desempenho significativamente inferior aos demais anos.

Tabela 12. Grupos encontrados após a análise de comparação de pares de Tukey para escore total no TCCL narrativo.

Ano	N	Subgrupo	
		1	2
6	86	39,70	
7	78		44,82
8	55		46,95
9	73		47,05
Sig.		1,00	0,48

Foi conduzida Análise de Variância tendo o ano escolar como fator e tendo o escore total no TCCL dissertativo como variável dependente. A Tabela 13 apresenta as estatísticas descritivas para os anos escolares.

Tabela 13. Estatísticas descritivas do escore total no TCCL dissertativo para os anos escolares.

Ano	Média	DP	N
6	22,61	7,99	80
7	27,33	7,50	73
8	24,59	9,79	51
9	25,69	8,88	58
Total	24,99	8,59	262

A Tabela 14 sumariza os resultados da Anova. Pode-se observar que houve efeito significativo de ano escolar sobre o escore total no TCCL dissertativo.

Tabela 14. Estatísticas inferenciais obtidas na Anova de efeito de ano sobre o escore total no TCCL dissertativo.

	Soma dos quadrados	gl	Quadrado médio	F	p	Partial Eta Squared
Ano	888,12	3	296,04	4,16	0,007	0,05
Erro	18373,86	258	71,22			
Total	182912,00	262				

Para verificar possíveis diferenças significativas entre os anos escolares, foi conduzida análise de comparação de pares de Tukey. A Tabela 15 sumariza os grupos encontrados. O 6º ano obteve desempenho significativamente inferior a todos os demais anos. Não houve diferenças significativas entre 7º, 8º e 9º anos.

Tabela 15. Grupos encontrados após a análise de comparação de pares de Tukey para escore total no TCCL dissertativo.

Ano	N	Subgrupo	
		1	2
6	80	22,61	
8	51	24,59	24,59
9	58	25,69	25,69
7	73		27,33
Sig.		0,17	0,26

Após análise do TCCL, passou-se à análise de efeito de ano escolar sobre as diversas medidas do TFL.

8.2 Análise do efeito de série sobre o desempenho no Teste de Fluência de Leitura de Palavras e Textos (TFL)

Primeiramente são apresentadas as análises referentes ao subtteste de leitura de textos (TFL_texto). Foi conduzida Análise de Variância tendo o ano escolar como fator e tendo o número de palavras lidas corretamente no TFL-Texto como variável dependente. A Tabela 16 apresenta as estatísticas descritivas para os anos escolares.

Tabela 16. Estatísticas descritivas do número de palavras lidas corretamente no subtteste de texto do TFL.

Ano	Média	DP	N
6	101,33	29,23	42
7	119,72	30,15	36
8	127,38	34,84	34
9	139,55	30,74	33
Total	120,70	33,97	145

A Tabela 17 sumariza os resultados da Anova. Pode-se observar que houve efeito significativo de ano escolar sobre o escore do número de palavras lidas corretamente no subtteste de texto do TFL.

Tabela 17. Estatísticas inferenciais obtidas na Anova de efeito de ano sobre o escore do número de palavras lidas corretamente no subtteste de texto do TFL.

	Soma dos quadrados	gl	Quadrado médio	F	p	Partial Eta Squared
Ano	29025,48	3	9675,16	9,95	0,001	0,17
Erro	137162,77	141	972,79			
Total	2278740,00	145				

Para verificar possíveis diferenças significativas entre os anos escolares, foi conduzida análise de comparação de pares de Tukey. A Tabela 18 sumariza os grupos encontrados. O 6º

ano obteve desempenho significativamente inferior ao 8º e 9º e o 7º ano obteve desempenho significativamente inferior ao 9º ano.

Tabela 18. Grupos encontrados após a análise de comparação de pares de Tukey para número de palavras lidas corretamente na subteste de texto do TFL.

Ano	N	Subgrupo		
		1	2	3
6	42	101,33		
7	36	119,72	119,72	
8	34		127,38	127,38
9	33			139,55
p		0,06	0,73	0,35

A seguir serão apresentadas as análises referentes ao subteste leitura de palavras isoladas do TFL (TFL_palavras) na seguinte sequência: análises do total de acertos no subteste; análises do tempo total de leitura do subteste; análises dos acertos nas fichas regulares; análises do tempo de leitura nas fichas regulares; análises dos acertos nas fichas irregulares; análises do tempo de leitura nas fichas irregulares; concluindo com as análises de acerto e tempo de leitura em cada uma das fichas isoladamente.

Foi conduzida Análise de Variância tendo o ano escolar como fator e número total de palavras lidas corretamente no TFL_palavras como variável dependente. A Tabela 19 apresenta as estatísticas descritivas para os anos escolares.

Tabela 19. Estatísticas descritivas do número total de palavras lidas corretamente no TFL para os anos escolares (TFL_pal. Escore total).

Ano	Média	DP	N
6	120,36	20,09	42
7	128,25	18,71	36
8	130,91	9,71	34
9	131,82	18,95	33
Total	127,40	17,98	145

A Tabela 20 sumariza os resultados da Anova. Pode-se observar que houve efeito significativo de ano escolar sobre o número total de palavras lidas corretamente no TFL para os anos escolares.

Tabela 20. Estatísticas inferenciais obtidas na Anova de efeito de ano sobre o número total de palavras lidas corretamente no TFL para os anos escolares.

	Soma dos quadrados	gl	Quadrado médio	F	p	Partial Eta Squared
Ano	3172,76	3	1057,59	3,43	0,019	0,07
Erro	43408,04	141	307,86			
Total	2400041,00	145				

Para verificar possíveis diferenças significativas entre os anos escolares, foi conduzida análise de comparação de pares de Tukey. A Tabela 21 sumariza os grupos encontrados. O 6º ano obteve desempenho significativamente mais lento que o 9º.

Tabela 21. Grupos encontrados após a análise de comparação de pares de Tukey para o número total de palavras lidas corretamente no TFL.

Ano	N	Subgrupo	
		1	2
6	42	120,36	
7	36	128,25	128,25
8	34	130,91	130,91
9	33		131,82
p		0,06	0,82

Foi conduzida Análise de Variância tendo o ano escolar como fator e tempo total de leitura no TFL como variável dependente. A Tabela 22 apresenta as estatísticas descritivas para os anos escolares.

Tabela 22. Estatísticas descritivas do tempo total de leitura no TFL para os anos escolares (TFL_pal.Tempo total)

Ano	Média	DP	N
6	233,52	70,86	42
7	193,44	49,90	36
8	174,78	46,53	32
9	159,47	47,22	32
Total	193,44	62,16	142

A Tabela 23 sumariza os resultados da Anova. Pode-se observar que houve efeito significativo de ano escolar sobre o tempo total de leitura no TFL.

Tabela 23. Estatísticas inferenciais obtidas na Anova de efeito de ano sobre o tempo total de leitura no TFL.

	Soma dos quadrados	gl	Quadrado médio	F	p	Partial Eta Squared
Ano	115552,13	3	38517,38	12,38	0,001	0,21
Erro	429262,80	138	3110,60			
Total	5858132,00	142				

Para verificar possíveis diferenças significativas entre os anos escolares, foi conduzida análise de comparação de pares de Tukey. A Tabela 24 sumariza os grupos. O 6º ano obteve desempenho significativamente mais lento que os demais anos.

Tabela 24. Grupos encontrados após a análise de comparação de pares de Tukey para o tempo total de leitura no TFL.

Ano	N	Subgrupo	
		1	2
9	32	159,47	
8	32	174,78	
7	36	193,44	
6	42		233,52
p		0,06	1,00

A seguir serão apresentadas as análises de número de acertos e de tempo de leitura das fichas de palavras regulares agrupadas. Foi conduzida Análise de Variância tendo o ano escolar como fator e número total de palavras lidas corretamente nas listas de palavras regulares do TFL como variável dependente. A Tabela 25 apresenta as estatísticas descritivas para os anos escolares.

Tabela 25. Estatísticas descritivas do número total de palavras lidas corretamente nas listas de palavras regulares TFL para os anos escolares (TFL_pal. Regulares).

Ano	Média	DP	N
6	64,05	8,87	42
7	66,81	5,98	36
8	68,09	5,00	34
9	67,73	8,12	33
Total	66,52	7,36	145

A Tabela 26 sumariza os resultados da Anova. Pode-se observar que não houve efeito significativo de ano escolar sobre o número total de palavras lidas corretamente nas listas de palavras regulares do TFL. Por isso não foi conduzida análise de comparação de pares.

Tabela 26. Estatísticas inferenciais obtidas na Anova de efeito de ano sobre o número total de palavras lidas corretamente nas listas de palavras regulares do TFL.

	Soma dos quadrados	gl	Quadrado médio	F	p	Partial Eta Squared
Ano	391,38	3	130,46	2,48	0,063	0,05
Erro	7410,82	141	52,56			
Total	649361,00	145				

Foi conduzida Análise de Variância tendo o ano escolar como fator e tempo total de leitura das listas de palavras regulares no TFL como variável dependente. A Tabela 27 apresenta as estatísticas descritivas para os anos escolares.

Tabela 27. Estatísticas descritivas do tempo total de leitura das listas de palavras regulares no TFL para os anos escolares (TFL_pal. Regulares tempo).

Ano	Média	DP	N
6	106,12	29,05	42
7	92,78	23,98	36
8	83,94	22,95	33
9	74,97	22,60	32
Total	90,67	27,43	143

A Tabela 28 sumariza os resultados da Anova. Pode-se observar que houve efeito significativo de ano escolar sobre o tempo total de leitura das listas de palavras regulares no TFL.

Tabela 28. Estatísticas inferenciais obtidas na Anova de efeito de ano sobre o tempo total de leitura das listas de palavras regulares no TFL.

	Soma dos quadrados	gl	Quadrado médio	F	p	Partial Eta Squared
Ano	19568,08	3	6522,69	10,39	0,001	0,18
Erro	87277,47	139	627,90			
Total	1282490,00	143				

Para verificar possíveis diferenças significativas entre os anos escolares, foi conduzida análise de comparação de pares de Tukey. A Tabela 29 sumariza os grupos encontrados. O 6º ano obteve desempenho significativamente mais lento que o 8º e 9º. O 7º ano obteve desempenho significativamente mais lento que o 9º ano.

Tabela 29. Grupos encontrados após a análise de comparação de pares de Tukey para o tempo total de leitura das listas de palavras regulares no TFL.

Ano	N	Subgrupo		
		1	2	3
9	32	74,97		
8	33	83,94	83,94	
7	36		92,78	92,78
6	42			106,12
p		0,44	0,45	0,12

A seguir serão apresentadas as análises de número de acertos e de tempo de leitura das fichas de palavras irregulares agrupadas. Foi conduzida Análise de Variância tendo o ano escolar como fator e total de palavras lidas corretamente nas listas de palavras irregulares do TFL como variável dependente. A Tabela 30 apresenta as estatísticas descritivas para os anos escolares.

Tabela 30. Estatísticas descritivas do total de palavras lidas corretamente nas listas de palavras irregulares do TFL (TFL_pal. Irregulares).

Ano	Média	DP	N
6	56,31	11,74	42
7	61,44	14,50	36
8	62,82	6,72	34
9	64,09	11,39	33
Total	60,88	11,79	145

A Tabela 31 sumariza os resultados da Anova. Pode-se observar que houve efeito significativo de ano escolar sobre total de palavras lidas corretamente nas listas de palavras irregulares do TFL.

Tabela 31. Estatísticas inferenciais obtidas na Anova de efeito de ano sobre total de palavras lidas corretamente nas listas de palavras irregulares do TFL.

	Soma dos quadrados	gl	Quadrado médio	F	p	Partial Eta Squared
Ano	1357,48	3	452,49	3,42	0,019	0,07
Erro	18651,53	141	132,28			
Total	557482,00	145				

Para verificar possíveis diferenças significativas entre os anos escolares, foi conduzida análise de comparação de pares de Tukey. A Tabela 32 sumariza os grupos encontrados. O 6º ano obteve desempenho significativamente mais lento que o 9º.

Tabela 32. Grupos encontrados após a análise de comparação de pares de Tukey para o total de palavras lidas corretamente nas listas de palavras irregulares do TFL.

Ano	N	Subgrupo	
		1	2
6	42	56,31	
7	36	61,44	61,44
8	34	62,82	62,82
9	33		64,09
p		0,08	0,76

Foi conduzida Análise de Variância tendo o ano escolar como fator e tempo total de leitura das listas de palavras irregulares no TFL como variável dependente. A Tabela 33 apresenta as estatísticas descritivas para os anos escolares.

Tabela 33. Estatísticas descritivas do tempo total de leitura das listas de palavras irregulares no TFL para os anos escolares (TFL_pal. Irregulares tempo).

Ano	Média	DP	N
6	127,40	47,55	42
7	100,67	27,25	36
8	92,97	30,00	32
9	84,50	25,90	32
Total	103,20	38,29	142

A Tabela 34 sumariza os resultados da Anova. Pode-se observar que houve efeito significativo de ano escolar sobre o tempo total de leitura das listas de palavras irregulares no TFL.

Tabela 34. Estatísticas inferenciais obtidas na Anova de efeito de ano sobre o tempo total de leitura das listas de palavras irregulares no TFL.

	Soma dos quadrados	gl	Quadrado médio	F	p	Partial Eta Squared
Ano	39377,39	3	13125,80	10,82	0,001	0,19
Erro	167403,09	138	1213,07			
Total	1719032,00	142				

Para verificar possíveis diferenças significativas entre os anos escolares, foi conduzida análise de comparação de pares de Tukey. A Tabela 35 sumariza os grupos encontrados. O 6º ano obteve desempenho significativamente mais lento que os demais anos.

Tabela 35. Grupos encontrados após a análise de comparação de pares de Tukey para o tempo total de leitura das listas de palavras irregulares no TFL.

Ano	N	Subgrupo	
		1	2
9	32	84,50	
8	32	92,97	
7	36	100,67	
6	42		127,40
p		0,21	1,00

A seguir serão apresentadas as análises de número de acertos e de tempo de leitura das fichas de palavras regulares (alta, média e baixa frequência) e irregulares (alta, média e baixa frequência) separadamente.

Foi conduzida Análise de Variância tendo o ano escolar como fator e tendo o número de palavras lidas corretamente na lista de palavras regulares de alta frequência do TFL como variável dependente. A Tabela 36 apresenta as estatísticas descritivas para os anos escolares.

Tabela 36. Estatísticas descritivas do número de palavras lidas corretamente na lista de palavras regulares de alta frequência do TFL para os anos escolares.

Ano	Média	DP	N
6	23,36	1,83	42
7	24,31	0,86	36
8	24,29	0,91	34
9	24,33	1,36	33
Total	24,03	1,39	145

A Tabela 37 sumariza os resultados da Anova. Pode-se observar que houve efeito significativo de ano escolar sobre o número de palavras lidas corretamente na lista de palavras regulares de alta frequência do TFL.

Tabela 37. Estatísticas inferenciais obtidas na Anova de efeito de ano sobre o número de palavras lidas corretamente na lista de palavras regulares de alta frequência do TFL.

	Soma dos quadrados	gl	Quadrado médio	F	p	Partial Eta Squared
Ano	27,15	3	9,05	5,112	0,002	0,10
Erro	249,67	141	1,77			
Total	84037,00	145				

Para verificar possíveis diferenças significativas entre os anos escolares, foi conduzida análise de comparação de pares de Tukey. A Tabela 38 sumariza os grupos encontrados. O 6º ano obteve desempenho significativamente inferior aos demais anos.

Tabela 38. Grupos encontrados após a análise de comparação de pares de Tukey para número de palavras lidas corretamente na lista de palavras regulares de alta frequência do TFL.

Ano	N	Subgrupo	
		1	2
6	42	23,36	
8	34		24,29
7	36		24,31
9	33		24,33
p		1,000	0,10

Foi conduzida Análise de Variância tendo o ano escolar como fator e tendo o tempo de leitura da lista de palavras regulares de alta frequência do TFL como variável dependente. A Tabela 39 apresenta as estatísticas descritivas para os anos escolares.

Tabela 39. Estatísticas descritivas do tempo de leitura da lista de palavras regulares de alta frequência do TFL para os anos escolares.

Ano	Média	DP	N
6	26,21	7,95	42
7	24,00	7,09	36
8	19,61	5,08	33
9	18,58	5,09	31
Total	22,45	7,22	142

A Tabela 40 sumariza os resultados da Anova. Pode-se observar que houve efeito significativo de ano escolar sobre o tempo de leitura da lista de palavras regulares de alta frequência do TFL.

Tabela 40. Estatísticas inferenciais obtidas na Anova de efeito de ano sobre o tempo de leitura da lista de palavras regulares de alta frequência do TFL.

	Soma dos quadrados	gl	Quadrado médio	F	p	Partial Eta Squared
Ano	1412,67	3	470,88	10,91	0,001	0,19
Erro	5956,50	138	43,16			
Total	78942,00	142				

Para verificar possíveis diferenças significativas entre os anos escolares, foi conduzida análise de comparação de pares de Tukey. A Tabela 41 sumariza os grupos encontrados. O 6º e o 7º ano obtiveram desempenho significativamente mais lento que o 8º e 9º.

Tabela 41. Grupos encontrados após a análise de comparação de pares de Tukey para o tempo de leitura da lista de palavras regulares de alta frequência do TFL.

Ano	N	Subgrupo	
		1	2
9	31	18,58	
8	33	19,61	
7	36		24,00
6	42		26,21
p		0,91	0,49

Foi conduzida Análise de Variância tendo o ano escolar como fator e número de palavras lidas corretamente na lista de palavras regulares de média frequência do TFL como variável dependente. A Tabela 42 apresenta as estatísticas descritivas para os anos escolares.

Tabela 42. Estatísticas descritivas do número de palavras lidas corretamente na lista de palavras regulares de média frequência do TFL para os anos escolares.

Ano	Média	DP	N
6	21,17	3,73	42
7	22,11	2,49	36
8	22,68	2,29	34
9	22,48	3,02	33
Total	22,06	3,01	145

A Tabela 43 sumariza os resultados da Anova. Pode-se observar que não houve efeito significativo de ano escolar sobre o número de palavras lidas corretamente na lista de palavras regulares de média frequência do TFL.

Tabela 43. Estatísticas inferenciais obtidas na Anova de efeito de ano sobre o número de palavras lidas corretamente na lista de palavras regulares de média frequência do TFL.

	Soma dos quadrados	gl	Quadrado médio	F	p	Partial Eta Squared
Ano	52,49	3	17,49	1,97	0,122	0,04
Erro	1255,07	141	8,90			
Total	71840,00	145				

Foi conduzida Análise de Variância tendo o ano escolar como fator e tendo o tempo de leitura da lista de palavras regulares de média frequência do TFL como variável dependente. A Tabela 44 apresenta as estatísticas descritivas para os anos escolares.

Tabela 44. Estatísticas descritivas do tempo de leitura da lista de palavras regulares de média frequência do TFL para os anos escolares.

Ano	Média	DP	N
6	37,19	11,43	42
7	31,56	8,89	36
8	29,45	10,20	33
9	26,81	8,67	31
Total	31,70	10,61	142

A Tabela 45 sumariza os resultados da Anova. Pode-se observar que houve efeito significativo de ano escolar sobre o tempo de leitura da lista de palavras regulares de média frequência do TFL.

Tabela 45. Estatísticas inferenciais obtidas na Anova de efeito de ano sobre o tempo de leitura da lista de palavras regulares de média frequência do TFL.

	Soma dos quadrados	gl	Quadrado médio	F	p	Partial Eta Squared
Ano	2175,59	3	725,20	7,30	0,001	0,14
Erro	13708,39	138	99,34			
Total	158553,00	142				

Para verificar possíveis diferenças significativas entre os anos escolares, foi conduzida análise de comparação de pares de Tukey. A Tabela 46 sumariza os grupos encontrados. O 6º ano obteve desempenho significativamente mais lento que o 8º e 9º.

Tabela 46. Grupos encontrados após a análise de comparação de pares de Tukey para o tempo de leitura da lista de palavras regulares de média frequência do TFL.

Ano	N	Subgrupo	
		1	2
9	31	26,81	
8	33	29,45	
7	36	31,56	31,56
6	42		37,19
p		0,19	0,09

Foi conduzida Análise de Variância tendo o ano escolar como fator e número de palavras lidas corretamente na lista de palavras regulares de baixa frequência do TFL como variável dependente. A Tabela 47 apresenta as estatísticas descritivas para os anos escolares.

Tabela 47. Estatísticas descritivas do número de palavras lidas corretamente na lista de palavras regulares de baixa frequência do TFL.

Ano	Média	DP	N
6	19,52	4,01	42
7	20,39	3,31	36
8	21,12	2,63	34
9	20,91	4,22	33
Total	20,43	3,63	145

A Tabela 48 sumariza os resultados da Anova. Pode-se observar que não houve efeito significativo de ano escolar sobre o número de palavras lidas corretamente na lista de palavras regulares de baixa frequência do TFL.

Tabela 48. Estatísticas inferenciais obtidas na Anova de efeito de ano sobre o número de palavras lidas corretamente na lista de palavras regulares de baixa frequência do TFL.

	Soma dos quadrados	gl	Quadrado médio	F	p	Partial Eta Squared
Ano	58,20	3	19,40	1,49	0,220	0,03
Erro	1837,29	141	13,03			
Total	62402,00	145				

Para verificar possíveis diferenças significativas entre os anos escolares, foi conduzida análise de comparação de pares de Tukey. A Tabela 49 sumariza os grupos encontrados. Embora não seja

Tabela 49. Grupos encontrados após a análise de comparação de pares de Tukey para número de palavras lidas corretamente na lista de palavras de baixa frequência do TFL.

Ano	N	Subgrupo
		1
6	42	19,52
7	36	20,39
9	33	20,91
8	34	21,12
p		0,24

Foi conduzida Análise de Variância tendo o ano escolar como fator e tendo o tempo de leitura da lista de palavras regulares de baixa frequência do TFL como variável dependente. A Tabela 50 apresenta as estatísticas descritivas para os anos escolares.

Tabela 50. Estatísticas descritivas do tempo de leitura da lista de palavras regulares de baixa frequência do TFL para os anos escolares.

Ano	Média	DP	N
6	42,71	11,47	42
7	37,22	9,16	36
8	34,88	8,71	33
9	31,00	8,87	32
Total	36,90	10,57	143

A Tabela 51 sumariza os resultados da Anova. Pode-se observar que houve efeito significativo de ano escolar sobre o tempo de leitura da lista de palavras regulares de baixa frequência do TFL.

Tabela 51. Estatísticas inferenciais obtidas na Anova de efeito de ano sobre o tempo de leitura da lista de palavras regulares de baixa frequência do TFL.

	Soma dos quadrados	gl	Quadrado médio	F	p	Partial Eta Squared
Ano	2672,32	3	890,77	9,38	0,001	0,17
Erro	13202,31	139	94,98			
Total	210607,00	143				

Para verificar possíveis diferenças significativas entre os anos escolares, foi conduzida análise de comparação de pares de Tukey. A Tabela 52 sumariza os grupos encontrados. O 6º ano obteve desempenho significativamente mais lento que o 8º e 9º. O 7º ano obteve desempenho significativamente mais lento que o 9º ano.

Tabela 52. Grupos encontrados após a análise de comparação de pares de Tukey para o tempo de leitura da lista de palavras regulares de baixa frequência do TFL.

Ano	N	Subgrupo		
		1	2	3
9	32	31,00		
8	33	34,88	34,88	
7	36		37,22	37,22
6	42			42,71
p		0,34	0,74	0,09

Foi conduzida Análise de Variância tendo o ano escolar como fator e número de palavras lidas corretamente da lista de palavras irregulares de alta frequência do TFL como variável dependente. A Tabela 53 apresenta as estatísticas descritivas para os anos escolares.

Tabela 53. Estatísticas descritivas do número de palavras lidas corretamente da lista de palavras irregulares de alta frequência do TFL para os anos escolares.

Ano	Média	DP	N
6	22,69	2,87	42
7	23,00	2,47	36
8	23,97	1,42	34
9	23,85	2,35	33
Total	23,33	2,41	145

A Tabela 54 sumariza os resultados da Anova. Pode-se observar que não houve efeito significativo de ano escolar sobre o número de palavras lidas corretamente da lista de palavras irregulares de alta frequência do TFL, apesar do efeito ser marginalmente significativo ($p = 0,055$). Portanto não foram conduzidas análises de comparação de pares para essa medida.

Tabela 54. Estatísticas inferenciais obtidas na Anova de efeito de ano sobre o número de palavras lidas corretamente da lista de palavras irregulares de alta frequência do TFL.

	Soma dos quadrados	gl	Quadrado médio	F	p	Partial Eta Squared
Ano	43,92	3	14,640	2,59	0,055	0,05
Erro	796,19	141	5,647			
Total	79769,00	145				

Foi conduzida Análise de Variância tendo o ano escolar como fator e tendo o tempo de leitura da lista de palavras irregulares de alta frequência do TFL como variável dependente. A Tabela 55 apresenta as estatísticas descritivas para os anos escolares.

Tabela 55. Estatísticas descritivas do tempo de leitura da lista de palavras irregulares de alta frequência do TFL para os anos escolares.

Ano	Média	DP	N
6	31,24	7,89	42
7	26,89	8,44	36
8	23,91	6,28	32
9	22,34	6,95	32
Total	26,48	8,20	142

A Tabela 56 sumariza os resultados da Anova. Pode-se observar que houve efeito significativo de ano escolar sobre o tempo de leitura da lista de palavras irregulares de alta frequência do TFL.

Tabela 56. Estatísticas inferenciais obtidas na Anova de efeito de ano sobre o tempo de leitura da lista de palavras irregulares de alta frequência do TFL.

	Soma dos quadrados	gl	Quadrado médio	F	p	Partial Eta Squared
Ano	1716,32	3	572,11	10,16	0,001	0,18
Erro	7767,11	138	56,28			
Total	109044,00	142				

Para verificar possíveis diferenças significativas entre os anos escolares, foi conduzida análise de comparação de pares de Tukey. A Tabela 57 sumariza os grupos encontrados. O 6º obteve desempenho significativamente mais lento que os demais.

Tabela 57. Grupos encontrados após a análise de comparação de pares de Tukey para o tempo de leitura da lista de palavras irregulares de alta frequência do TFL.

Ano	N	Subgrupo	
		1	2
9	32	22,34	
8	32	23,91	
7	36	26,89	26,89
6	42		31,24
p		0,06	0,08

Foi conduzida Análise de Variância tendo o ano escolar como fator e número de palavras lidas corretamente da lista de palavras irregulares de média frequência do TFL como variável dependente. A Tabela 58 apresenta as estatísticas descritivas para os anos escolares.

Tabela 58. Estatísticas descritivas do número de palavras lidas corretamente da lista de palavras irregulares de média frequência do TFL para os anos escolares.

Ano	Média	DP	N
6	19,24	4,39	42
7	21,03	3,32	36
8	22,00	2,26	34
9	22,18	3,44	33
Total	21,00	3,67	145

A Tabela 59 sumariza os resultados da Anova. Pode-se observar que houve efeito significativo de ano escolar sobre o número de palavras lidas corretamente da lista de palavras irregulares de média frequência do TFL.

Tabela 59. Estatísticas inferenciais obtidas na Anova de efeito de ano sobre o número de palavras lidas corretamente da lista de palavras irregulares de média frequência do TFL.

	Soma dos quadrados	gl	Quadrado médio	F	p	Partial Eta Squared
Ano	273,83	3	70,17	5,73	0,001	0,11
Erro	2274,83	141	12,24			
Total	67421,00	145				

Para verificar possíveis diferenças significativas entre os anos escolares, foi conduzida análise de comparação de pares de Tukey. A Tabela 60 sumariza os grupos encontrados. O 6º ano obteve desempenho significativamente mais lento que o 8º e 9º.

Tabela 60. Grupos encontrados após a análise de comparação de pares de Tukey para o número de palavras lidas corretamente da lista de palavras irregulares de média frequência do TFL.

Ano	N	Subgrupo	
		1	2
6	42	19,24	
7	36	21,03	21,03
8	34		22,00
9	33		22,85
p		0,24	0,22

Foi conduzida Análise de Variância tendo o ano escolar como fator e tendo o tempo de leitura da lista de palavras irregulares de média frequência do TFL como variável dependente. A Tabela 61 apresenta as estatísticas descritivas para os anos escolares.

Tabela 61. Estatísticas descritivas do tempo de leitura da lista de palavras irregulares de média frequência do TFL para os anos escolares.

Ano	Média	DP	N
6	39,74	11,84	42
7	31,44	8,82	36
8	29,88	9,95	32
9	25,84	8,91	32
Total	32,28	11,26	142

A Tabela 62 sumariza os resultados da Anova. Pode-se observar que houve efeito significativo de ano escolar sobre o tempo de leitura da lista de palavras irregulares de média frequência do TFL.

Tabela 62. Estatísticas inferenciais obtidas na Anova de efeito de ano sobre o tempo de leitura da lista de palavras irregulares de média frequência do TFL.

	Soma dos quadrados	gl	Quadrado médio	F	p	Partial Eta Squared
Ano	3872,01	3	1290,67	12,72	0,001	0,22
Erro	13998,73	138	101,44			
Total	165850,00	142				

Para verificar possíveis diferenças significativas entre os anos escolares, foi conduzida análise de comparação de pares de Tukey. A Tabela 63 sumariza os grupos encontrados. O 6º ano obteve desempenho significativamente mais lento que os demais anos escolares.

Tabela 63. Grupos encontrados após a análise de comparação de pares de Tukey para o tempo de leitura da lista de palavras irregulares de média frequência do TFL.

Ano	N	Subgrupo	
		1	2
9	32	25,84	
8	32	29,88	
7	36	31,44	
6	42		39,74
p		0,10	10,00

Foi conduzida Análise de Variância tendo o ano escolar como fator e número de palavras lidas corretamente da lista de palavras irregulares de baixa frequência do TFL como variável dependente. A Tabela 64 apresenta as estatísticas descritivas para os anos escolares.

Tabela 64. Estatísticas descritivas do número de palavras lidas corretamente da lista de palavras irregulares de baixa frequência do TFL para os anos escolares.

Ano	Média	DP	N
6	14,38	5,19	42
7	17,42	11,57	36
8	16,85	4,47	34
9	17,39	5,12	33
Total	16,40	7,24	145

A Tabela 65 sumariza os resultados da Anova. Pode-se observar que não houve efeito significativo de ano escolar sobre o número de palavras lidas corretamente da lista de palavras irregulares de baixa frequência do TFL. Portanto não foi conduzida análise de comparação de pares.

Tabela 65. Estatísticas inferenciais obtidas na Anova de efeito de ano sobre o número de palavras lidas corretamente da lista de palavras irregulares de baixa frequência do Teste de TFL.

	Soma dos quadrados	gl	Quadrado médio	F	p	Partial Eta Squared
Ano	248,00	3	82,67	1,598	0,193	0,03
Erro	7294,80	141	51,74			
Total	46542,00	145				

Foi conduzida Análise de Variância tendo o ano escolar como fator e tendo o tempo de leitura da lista de palavras irregulares de baixa frequência do TFL como variável dependente. A Tabela 66 apresenta as estatísticas descritivas para os anos escolares.

Tabela 66. Estatísticas descritivas do tempo de leitura da lista de palavras irregulares de baixa frequência do TFL para os anos escolares.

Ano	Média	DP	N
6	56,43	35,901	42
7	43,54	11,828	35
8	41,80	15,169	30
9	36,31	11,787	32
Total	45,40	23,597	139

A Tabela 67 sumariza os resultados da Anova. Pode-se observar que houve efeito significativo de ano escolar sobre o tempo de leitura da lista de palavras irregulares de baixa frequência do TFL.

Tabela 67. Estatísticas inferenciais obtidas na Anova de efeito de ano sobre o tempo de leitura da lista de palavras irregulares de baixa frequência do TFL.

	Soma dos quadrados	gl	Quadrado médio	F	P	Partial Eta Squared
Ano	8260,59	3	2753,53	5,42	0,001	0,11
Erro	68580,65	135	508,00			
Total	363288,00	139				

Para verificar possíveis diferenças significativas entre os anos escolares, foi conduzida análise de comparação de pares de Tukey. A Tabela 68 sumariza os grupos encontrados. O 6º ano obteve desempenho significativamente mais lento que o 8º e 9º.

Tabela 68. Grupos encontrados após a análise de comparação de pares de Tukey para o tempo de leitura da lista de palavras irregulares de baixa frequência do TFL.

Ano	N	Subgrupo	
		1	2
9	32	36,31	
8	30	41,80	
7	35	43,54	43,54
6	42		56,43
p		0,548	0,09

Após análise do TFL, passou-se à análise de efeito de ano escolar sobre as medidas do TCLPP II.

8.3 Análise do efeito de série sobre o desempenho no Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras II (TCLPP II)

Foi conduzida Análise de Variância tendo o ano escolar como fator e escore total no TCLPP-II como variável dependente. A Tabela 69 apresenta as estatísticas descritivas para os anos escolares. De forma geral, o desempenho dos quatro anos escolares avaliados foi maior nas categorias que poderiam ser lidas corretamente por meio, porém não exclusivamente, da estratégia alfabética, a saber: CR (0,84), TF (0,90) e TV (0,94). Já categorias que não podem

ser lidas corretamente por meio ou com o apoio da estratégia alfabética, como no caso das TO e CI, a média foi de 0,75 e 0,71, respectivamente.

Tabela 69. Estatísticas descritivas do escore total no TCLPP-II para os anos escolares.

Ano	Média	DP	N
6	81,91	8,51	69
7	84,10	9,98	67
8	86,16	8,94	44
9	87,84	6,71	70
Total	84,91	8,82	250

A Tabela 70 sumariza os resultados da Anova. Pode-se observar que houve efeito significativo de ano escolar sobre o escore total no TCLPP-II.

Tabela 70. Estatísticas inferenciais obtidas na Anova de efeito de ano sobre o escore total no TCLPP-II.

	Soma dos quadrados	gl	Quadrado médio	F	p	Partial Eta Squared
Ano	1333,98	3	444,66	6,06	0,001	0,07
Erro	18044,90	246	73,35			
Total	1821721,00	250				

Para verificar possíveis diferenças significativas entre os anos escolares, foi conduzida análise de comparação de pares de Tukey. A Tabela 71 sumariza os grupos encontrados. O 6º ano obteve desempenho significativamente mais lento que o 8º e 9º.

Tabela 71. Grupos encontrados após a análise de comparação de pares de Tukey para o escore total no TCLPP-II.

Ano	N	Subgrupo	
		1	2
6	69	81,91	
7	67	84,10	84,10
8	44		86,16
9	70		87,84
p		0,50	0,08

Foi conduzida Análise de Variância tendo o ano escolar como fator e tendo a média do escore total no TCLPP-II como variável dependente. A Tabela 72 apresenta as estatísticas descritivas para os anos escolares.

Tabela 72. Estatísticas descritivas da média do escore total no TCLPP-II para os anos escolares.

Ano	Média	DP	N
6	0,82	0,08	70
7	0,84	0,10	67
8	0,86	0,09	44
9	0,88	0,07	70
Total	0,85	0,09	251

A Tabela 73 sumariza os resultados da Anova. Pode-se observar que houve efeito significativo de ano escolar sobre a média do escore total no TCLPP-II.

Tabela 73. Estatísticas inferenciais obtidas na Anova de efeito de ano sobre a média do escore total no TCLPP-II.

	Soma dos quadrados	gl	Quadrado médio	F	p	Partial Eta Squared
Ano	0,14	3	0,04	6,43	0,001	0,07
Erro	1,74	247	0,01			
Total	184,21	251				

Para verificar possíveis diferenças significativas entre os anos escolares, foi conduzida análise de comparação de pares de Tukey. A Tabela 74 sumariza os grupos encontrados. O 6º ano obteve desempenho significativamente inferior que o 8º e 9º.

Tabela 74. Grupos encontrados após a análise de comparação de pares de Tukey para a média do escore total no TCLPP-II.

Ano	N	Subgrupo	
		1	2
6	70	0,82	
7	67	0,84	0,84
8	44		0,86
9	70		0,88
p		0,48	0,07

Foi conduzida Análise de Variância tendo o ano escolar como fator e tendo a média do escore na categoria Correta Regular no TCLPP-II como variável dependente. A Tabela 75 apresenta as estatísticas descritivas para os anos escolares.

Tabela 75. Estatísticas descritivas da média do escore na categoria Correta Regular no TCLPP-II para os anos escolares.

Ano	Média	DP	N
6	0,87	0,07	69
7	0,90	0,08	67
8	0,89	0,09	44
9	0,92	0,07	70
Total	0,90	0,08	250

A Tabela 76 sumariza os resultados da Anova. Pode-se observar que houve efeito significativo de ano escolar sobre a média do escore na categoria Correta Regular no TCLPP-II.

Tabela 76. Estatísticas inferenciais obtidas na Anova de efeito de ano sobre a média do escore na categoria Correta Regular no TCLPP-II.

	Soma dos quadrados	gl	Quadrado médio	F	p	Partial Eta Squared
Ano	0,08	3	0,03	4,52	0,004	0,05
Erro	1,41	246	0,01			
Total	202,08	250				

Para verificar possíveis diferenças significativas entre os anos escolares, foi conduzida análise de comparação de pares de Tukey. A Tabela 77 sumariza os grupos encontrados. O 6º ano obteve desempenho significativamente inferior que o 9º ano.

Tabela 77. Grupos encontrados após a análise de comparação de pares de Tukey para a média do escore na categoria Correta Regular no TCLPP-II.

Ano	N	Subgrupo	
		1	2
6	69	0,87	
8	44	0,89	0,89
7	67	0,90	0,90
9	70		0,92
p		0,10	0,20

Foi conduzida Análise de Variância tendo o ano escolar como fator e tendo a média do escore na categoria Correta Irregular no TCLPP-II como variável dependente. A Tabela 79 apresenta as estatísticas descritivas para os anos escolares.

Tabela 78. Estatísticas descritivas da média do escore na categoria Correta Irregular no TCLPP-II para os anos escolares.

Ano	Média	DP	N
6	0,73	0,13	69
7	0,77	0,14	67
8	0,78	0,13	44
9	0,81	0,11	70
Total	0,77	0,13	250

A Tabela 79 sumariza os resultados da Anova. Pode-se observar que houve efeito significativo de ano escolar sobre a média do escore na categoria Correta Irregular no TCLPP-II.

Tabela 79. Estatísticas inferenciais obtidas na Anova de efeito de ano sobre a média do escore na categoria Correta Irregular no TCLPP-II.

	Soma dos quadrados	gl	Quadrado médio	F	p	Partial Eta Squared
Ano	0,24	3	0,08	4,86	0,003	0,06
Erro	4,07	246	0,02			
Total	153,22	250				

Para verificar possíveis diferenças significativas entre os anos escolares, foi conduzida análise de comparação de pares de Tukey. A Tabela 80 sumariza os grupos encontrados. O 6º ano obteve desempenho significativamente inferior que o 9º ano.

Tabela 80. Grupos encontrados após a análise de comparação de pares de Tukey para a média do escore na categoria Correta Irregular no TCLPP-II.

Ano	N	Subgrupo	
		1	2
6	69	0,73	
7	67	0,77	0,77
8	44	0,78	0,78
9	70		0,81
p		0,14	0,21

Foi conduzida Análise de Variância tendo o ano escolar como fator e tendo a média do escore na categoria Troca Ortográfica no TCLPP-II como variável dependente. A Tabela 81 apresenta as estatísticas descritivas para os anos escolares.

Tabela 81. Estatísticas descritivas da média do escore na categoria Troca Ortográfica no TCLPP-II para os anos escolares.

Ano	Média	DP	N
6	0,68	0,18	69
7	0,74	0,17	67
8	0,79	0,14	44
9	0,81	0,14	70
Total	0,75	0,17	250

A Tabela 82 sumariza os resultados da Anova. Pode-se observar que houve efeito significativo de ano escolar sobre a média do escore na categoria Troca Ortográfica no TCLPP-II.

Tabela 82. Estatísticas inferenciais obtidas na Anova de efeito de ano sobre a média do escore na categoria Troca Ortográfica no TCLPP-II.

	Soma dos quadrados	gl	Quadrado médio	F	p	Partial Eta Squared
Ano	0,64	3	0,21	8,39	0,001	0,09
Erro	6,26	24	0,03			
Total	148,08	25				
		0				

Para verificar possíveis diferenças significativas entre os anos escolares, foi conduzida análise de comparação de pares de Tukey. A Tabela 83 sumariza os grupos encontrados. O 6º ano obteve desempenho significativamente inferior que o 8º e 9º.

Tabela 83. Grupos encontrados após a análise de comparação de pares de Tukey para a média do escore na categoria Troca Ortográfica no TCLPP-II.

Ano	N	Subgrupo	
		1	2
6	69	0,68	
7	67	0,74	0,74
8	44		0,79
9	70		0,81
p		0,22	0,07

Foi conduzida Análise de Variância tendo o ano escolar como fator e tendo a média do escore na categoria Troca Visual no TCLPP-II como variável dependente. A Tabela 84 apresenta as estatísticas descritivas para os anos escolares.

Tabela 84. Estatísticas descritivas da média do escore na categoria Troca Visual no TCLPP-II para os anos escolares.

Ano	Média	DP	N
6	0,94	0,07	69
7	0,92	0,15	67
8	0,96	0,10	44
9	0,94	0,07	70
Total	0,94	0,10	250

A Tabela 85 sumariza os resultados da Anova. Pode-se observar que não houve efeito significativo de ano escolar sobre a média do escore na categoria Troca Visual no TCLPP-II. Portanto não foi conduzida análise de comparação de pares.

Tabela 85. Estatísticas inferenciais obtidas na Anova de efeito de ano sobre a média do escore na categoria Troca Visual no TCLPP-II.

	Soma dos quadrados	gl	Quadrado médio	F	p	Partial Eta Squared
Ano	0,04	3	0,01	1,36	0,26	0,02
Erro	2,53	246	0,01			
Total	222,93	250				

Foi conduzida Análise de Variância tendo o ano escolar como fator e tendo a média do escore na categoria Troca Fonológica no TCLPP-II como variável dependente. A Tabela 86 apresenta as estatísticas descritivas para os anos escolares.

Tabela 86. Estatísticas descritivas da média do escore na categoria Troca Fonológica no TCLPP-II para os anos escolares.

Ano	Média	DP	N
6	0,89	0,14	69
7	0,89	0,15	67
8	0,91	0,13	44
9	0,93	0,08	70
Total	0,90	0,13	250

A Tabela 87 sumariza os resultados da Anova. Pode-se observar que não houve efeito significativo de ano escolar sobre a média do escore na categoria Troca Fonológica no TCLPP-II. Portanto não foi conduzida análise de comparação de pares.

Tabela 87. Estatísticas inferenciais obtidas na Anova de efeito de ano sobre a média do escore na categoria Troca Fonológica no TCLPP-II.

	Soma dos quadrados	gl	Quadrado médio	F	p	Partial Eta Squared
Ano	0,07	3	0,02	1,48	0,220	0,02
Erro	3,87	24	0,02			
Total	208,04	25				
		0				

8.4 Correlações entre os desempenhos

A fim de verificar a relação entre os desempenhos nos testes aplicados foram conduzidas análises de correlação parcial de Pearson, com controle da idade. Inicialmente são descritas as relações entre os desempenhos nas diferentes medidas de um mesmo teste, em seguida é descrita a análise da correlação entre o desempenho nos testes desenvolvidos e adaptados na presente pesquisa e, posteriormente, é descrita a correlação entre os vários testes e a média semestral da disciplina de Português.

As correlações encontradas foram classificadas conforme o Quadro 3, retirado de Bisquerra, Sarriera e Martínez (2004).

Quadro 3. Classificação da magnitude das correlações.

Resultado	Classificação
$0,80 \leq r \leq 1$	Muito Alta
$0,60 \leq r < 0,80$	Alta
$0,40 \leq r < 0,60$	Moderada
$0,20 \leq r < 0,40$	Baixa
$0 \leq r < 0,20$	Muito Baixa

8.5 Correlações entre os desempenhos em um mesmo teste

8.5.1 Teste Cloze de Compreensão de Leitura (TCCL)

A Tabela 89 representa a correlação parcial de Pearson, com controle de idade, entre as medidas do TCCL, a saber: escores no Cloze Narrativo (TCCL_N), Cloze Dissertativo (TCCL_D) e escore total no TCCL (TCCL). Houve correlação estatisticamente significativa entre todas as medidas.

Tabela 89. Correlação parcial de Pearson entre as medidas do TCCL, com controle de idade (gl = 210).

Variável controle			TCCL_N	TCCL_D
Idade	TCCL_D	r	0,72	
		p	0,001	
	TCCL Total	r	0,93	0,92
		p	0,001	0,001

Os coeficientes de correlação do escore total no TFLPP com ambos os subtestes (narrativo e dissertativo) foram classificados como muito altos. Já a correlação dos subtestes entre si foi classificada como alta.

8.5.2 Teste de Fluência de Leitura (TFL)

A Tabela 90 representa a correlação parcial de Pearson, com controle de idade, entre as medidas do TFL, a saber: número de palavras lidas corretamente por minuto no subteste texto do TFL, escore das listas de palavras regulares agrupadas (baixa, média e alta frequência), escore das listas de palavras irregulares agrupadas (baixa, média e alta frequência), escore total do subteste leitura de palavras isoladas do TFLP, tempo de leitura das listas de palavras regulares, tempo de leitura das listas de palavras irregulares, tempo total de leitura do subteste leitura de palavras isoladas do TFLP. Houve correlação estatisticamente significativa entre todas as medidas.

Conforme resultados apresentados na Tabela 90, houve correlação negativa de todas as medidas de tempo com as demais medidas de escore, tanto no subtteste de leitura de texto quanto nas diversas medidas do subtteste de leitura de palavras isoladas. Houve também correlação positiva entre o escore total de ambos os subttestes (texto e palavras).

Tabela 90. Correlação parcial de Pearson, entre as medidas do TFL, com controle de idade (gl 147)

Controle de variáveis		TFL_texto	TFL_pal. Regulares	TFL_pal. Irregulares	TFL_pal. Escore total	TFL_pal. Regulares tempo	TFL_pal. Irregulares tempo	
Idade	TFL_pal. Regulares	r	0,54					
		p	0,001					
	TFL_pal. Irregulares	r	0,52	0,75				
		p	0,001	0,001				
	TFL_pal. Escore total	r	0,57	0,90	0,96			
		p	0,001	0,001	0,001			
	TFL_pal. Regulares tempo	r	-0,78	-0,54	-0,45	-0,52		
		p	0,001	0,001	0,001	0,001		
	TFL_pal. Irregulares tempo	r	-0,76	-0,47	-0,45	-0,49	0,91	
		p	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	
	TFL_pal. Tempo total	r	-0,78	-0,51	-0,46	-0,51	0,97	0,98
		p	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001

Conforme apresentado pela tabela acima, são classificadas como sendo de média magnitude: a correlação do subtteste de leitura de texto com o escore total das listas de palavras regulares, do subtteste de leitura de texto com o escore total das listas de palavras irregulares, do subtteste de leitura de texto com o escore total do TFL. O escore total no subtteste leitura de palavras isoladas obteve correlação alta com ambos os subttestes (palavras regulares e

irregulares). As correlações entre todas as medidas de tempo do subteste de palavras isoladas com o escore total no TFL foram negativas e de magnitude média; já a correlação entre as medidas de tempo do subteste de leitura de palavras com o subteste de leitura de textos foram classificadas como sendo negativas e de magnitude alta.

8.5.3 Teste de Compreensão de Leitura de Palavras e Pseudopalavras - II (TCLPP-II)

A Tabela 91 representa a correlação parcial de Pearson, com controle de idade, entre as medidas do TCLPP-II, a saber: média de acertos total no TCLPP, e média de acertos nas categorias Correta Regular (CR), Correta Irregular (CI), Troca Ortográfica (TO), Troca Visual (TV), Troca Fonológica (TF). Houve correlação estatisticamente significativa entre todas as medidas.

Tabela 91. Correlação parcial de Pearson, entre as medidas do TCLPP-II (gl 240)

Controle de variáveis			MedTCLPP	MedCR	MedCI	MedTO	MedTV
Idade	MedCR	r	0,66				
		p	0,001				
	MedCI	r	0,73	0,52			
		p	0,001	0,001			
	MedTO	r	0,78	0,37	0,50		
		p	0,001	0,001	0,001		
	MedTV	r	0,60	0,28	0,19	0,25	
		p	0,001	0,001	0,001	0,001	
	MedTF	r	0,74	0,39	0,30	0,42	0,56
		p	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001

A magnitude da correlação entre a média de acerto total do TCLPP com as médias dos desempenhos em cada uma das categorias de itens do teste foi classificada como alta. Foram classificadas como sendo de magnitude média, as seguintes correlações: Correta Regular com Correta Irregular, Correta Irregular com Troca Ortográfica, Troca Ortográfica com Troca Visual e, Troca Fonológica com Troca Visual. Já as correlações entre a categoria Correta Regular com Troca Ortográfica, Correta Regular com Troca Visual, Correta Regular com Troca Fonológica, Correta Irregular com Troca Fonológica, e Troca Ortográfica com Troca Visual foram classificadas como sendo de baixa magnitude.

8.5.4 Correlações entre os desempenhos nos vários testes

A Tabela 92 representa a correlação parcial de Pearson, com controle de idade, entre as medidas dos diferentes testes, a saber: o escore total no TCCL, o escore total do subteste de palavras isoladas no TFL, o número de palavras lidas corretamente por minuto do subteste de texto no TFL e a média total de acertos no TCLPP – II, com controle de idade. Conforme a Tabela 92 a seguir, houve correlação estatisticamente significativa entre todas as medidas, sendo todas positivas, exceto em relação à medida de tempo total de leitura do subteste leitura de palavras do TFL, a qual correlacionou-se negativamente com as demais medidas.

Tabela 92. Correlação parcial de Pearson, entre as medidas dos diversos testes (gl 83)

Controle de variáveis		TCCL Escore Total	TFL_texto	TFL_pal. Escore total	TFL_pal. Tempo total
Idade	r	0,50			
TFL_textos	p	0,001			
TFL_pal. Escore total	r	0,66	0,61		
	p	0,001	0,001		
TFL_pal. Tempo total	r	-0,46	-0,78	-0,57	
	p	0,001	0,001	0,001	
MedTCLPP	r	0,61	0,58	0,66	-0,56
	p	0,001	0,001	0,001	0,001

A magnitude das correlações variou entre média e alta, tendo sido consideradas médias e negativas as seguintes correlações: tempo de execução do subteste leitura de palavras do TFL com o escore total no subteste leitura de palavras do TFL, tempo de execução do subteste leitura de palavras do TFL com a média geral no TCLPP – II, e tempo de execução do subteste leitura de palavras do TFL com o escore total no subteste leitura de textos do TFL. Também foram consideradas correlações moderadas: a correlação entre número de palavras lidas corretamente por minuto do subteste leitura de texto do TFL com o escore total no TCCL, média geral no TCLPP -II com o número de palavras lidas corretamente por total no subteste leitura de texto do TFL.

A magnitude das demais correlações foi classificada como alta: o escore total no TCCL e o escore total no subteste leitura de palavras do TFL, o escore total do TCCL e a média geral no TCLPP-II, o número de palavras lidas corretamente por minuto no subteste de leitura de texto do TFL com o escore total no subteste de leitura de palavras do TFL, o número de palavras lidas corretamente por minuto no subteste de leitura de texto do TFL com o tempo de leitura no subteste de leitura de palavras do TFL e, por fim, também encontrou-se correlação de alta magnitude entre a média geral de acertos no TCLPP-II e o escore total no subteste leitura de palavras do TFL.

8.5.5 Correlações entre os desempenhos nos vários testes com as nota média de português

A Tabela 93 representa a correlação parcial de Pearson, com controle de idade, entre a nota semestral de português e as medidas de leitura, a saber, do TCLPP-II: escores no Cloze Narrativo (TCCL_N), Cloze Dissertativo (TCCL_D), escore total no TCCL; do TFL: número de palavras lidas corretamente por minuto no subteste texto do TFL, escore das listas de palavras regulares, escore das listas de palavras irregulares, escore total do subteste leitura de palavras isoladas do TFLP, tempo de leitura das listas de palavras regulares, tempo de leitura das listas de palavras irregulares, tempo total de leitura do subteste leitura de palavras isoladas do TFLP; e do TCLPP-II: media do total de acertos. Não foram usadas as médias dos itens do TCLPP-II visto que as mesmas foram bastante altas para a faixa de escolaridade avaliada, portanto tiveram pouca variabilidade.

Tabela 93. Correlação parcial de Pearson, entre as medidas dos diversos testes e a nota semestral em Português.

Controle de variáveis		Média_Português	
Idade	TCCL_N	r	0,33
		p	0,001
	TCCL_D	r	0,48
		p	0,001
	TCCL Escore total	r	0,44
		p	0,001
TFL_texto num. pal. corretas	r	0,18	
	p	0,10	
TFL_palavra regular	r	0,19	
	p	0,10	

TFL_palavra irregular	r	0,26
	p	0,02
TFL_palavra escore total	r	0,25
	p	0,03
TFL_pal. Regulares tempo	r	-0,11
	p	0,32
TFL_pal. Irregulares tempo	r	-0,13
	p	0,25
TFL_pal. tempo total	r	-0,12
	p	0,27
MedTCLPP	r	0,31
	p	0,01

As correlações estatisticamente significativas com a nota semestral de português foram relacionadas às medidas do TCCL, à média de acertos no TCLPP-II, ao escore total no subteste leitura de palavras do TFL e às listas de palavras irregulares do TFL. As demais medidas não obtiveram correlação estatisticamente significativa.

A média em português teve correlação estatisticamente significativa, porém de baixa magnitude, quando relacionada as seguintes medidas: subteste narrativo do TCCL, escore nas listas de palavras irregulares do TFL, escore total no TFL e média do total de acertos no TCLPP-II. Já o subteste dissertativo e o escore total do TCCL obtiveram correlação estatisticamente significativa de magnitude moderada com a nota de português do primeiro semestre letivo. Vale destacar que, embora não tenham sido estatisticamente significativas, a correlação entre todas as medidas de tempo e a média de português foram negativas.

8.6 Análise de precisão

Para analisar a precisão dos instrumentos desenvolvidos, foi calculado o coeficiente alfa de Cronbach e foi conduzida análise de itens da escala.

Para o TCCL, texto narrativo, o alfa de Cronbach foi de 0,89. A Tabela 94 a seguir sumariza a análise de itens, com escore médio, desvio-padrão, escore médio da escala de o item fosse deletado, correlação item-total e alfa se o item fosse deletado. Como pode ser observado, nenhum item apresentou correlação negativa com o total e a deleção de nenhum item elevaria o alfa de Cronbach.

Tabela 94. Análise de fidedignidade do TCCL, narrativo, por meio do coeficiente do alfa de Cronbach e análise de itens da escala. (N = 224)

	Média	DP	Média da escala se item deletado	Correlação item-total	Alfa de Cronbach se item deletado
TCCL_N1	0,62	0,49	44,37	0,20	0,89
TCCL_N2	0,72	0,45	44,27	0,25	0,89
TCCL_N3	0,92	0,27	44,06	0,25	0,89
TCCL_N4	0,94	0,23	44,04	0,19	0,89
TCCL_N5	0,87	0,34	44,12	0,49	0,89
TCCL_N6	0,90	0,30	44,09	0,35	0,89
TCCL_N7	0,71	0,45	44,27	0,32	0,89
TCCL_N8	0,96	0,19	44,02	0,18	0,89
TCCL_N9	0,56	0,50	44,42	0,14	0,89
TCCL_N10	0,79	0,41	44,20	0,41	0,89
TCCL_N11	0,34	0,48	44,64	0,18	0,89
TCCL_N12	0,38	0,49	44,61	0,32	0,89
TCCL_N13	0,97	0,16	44,01	0,19	0,89
TCCL_N14	0,82	0,38	44,17	0,49	0,89
TCCL_N15	0,77	0,42	44,22	0,26	0,89
TCCL_N16	0,68	0,47	44,31	0,32	0,89
TCCL_N17	0,62	0,49	44,37	0,25	0,89
TCCL_N18	0,57	0,50	44,42	0,38	0,89
TCCL_N19	0,42	0,50	44,56	0,45	0,89
TCCL_N20	0,85	0,36	44,13	0,42	0,89
TCCL_N21	0,29	0,46	44,69	0,28	0,89
TCCL_N22	0,88	0,33	44,11	0,52	0,89
TCCL_N23	0,35	0,48	44,64	0,08	0,90
TCCL_N24	0,89	0,32	44,10	0,40	0,89

TCCL_N25	0,63	0,49	44,36	0,18	0,89
TCCL_N26	0,83	0,38	44,16	0,23	0,89
TCCL_N27	0,66	0,47	44,33	0,47	0,89
TCCL_N28	0,86	0,35	44,13	0,38	0,89
TCCL_N29	0,95	0,23	44,04	0,40	0,89
TCCL_N30	0,62	0,49	44,37	0,41	0,89
TCCL_N31	0,63	0,48	44,36	0,24	0,89
TCCL_N32	0,68	0,47	44,30	0,15	0,89
TCCL_N33	0,87	0,34	44,12	0,43	0,89
TCCL_N34	0,80	0,40	44,18	0,35	0,89
TCCL_N35	0,70	0,46	44,29	0,16	0,89
TCCL_N36	0,05	0,22	44,94	0,21	0,89
TCCL_N37	0,88	0,33	44,11	0,34	0,89
TCCL_N38	0,86	0,35	44,13	0,52	0,89
TCCL_N39	0,92	0,27	44,06	0,45	0,89
TCCL_N40	0,88	0,33	44,11	0,45	0,89
TCCL_N41	0,62	0,49	44,37	0,35	0,89
TCCL_N42	0,73	0,45	44,26	0,41	0,89
TCCL_N43	0,80	0,40	44,19	0,25	0,89
TCCL_N44	0,79	0,41	44,20	0,45	0,89
TCCL_N45	0,79	0,41	44,20	0,58	0,89
TCCL_N46	0,69	0,46	44,30	0,35	0,89
TCCL_N47	0,91	0,29	44,08	0,32	0,89
TCCL_N48	0,72	0,45	44,26	0,17	0,89
TCCL_N49	0,44	0,50	44,55	0,31	0,89
TCCL_N50	0,68	0,47	44,30	0,44	0,89
TCCL_N51	0,72	0,45	44,26	0,27	0,89
TCCL_N52	0,94	0,23	44,04	0,35	0,89
TCCL_N53	0,71	0,45	44,28	0,30	0,89
TCCL_N54	0,72	0,45	44,27	0,54	0,89
TCCL_N55	0,43	0,50	44,55	0,17	0,89
TCCL_N56	0,64	0,48	44,35	0,35	0,89
TCCL_N57	0,92	0,28	44,07	0,52	0,89
TCCL_N58	0,92	0,27	44,06	0,40	0,89
TCCL_N59	0,70	0,46	44,29	0,48	0,89

TCCL_N60	0,81	0,39	44,18	0,38	0,89
TCCL_N61	0,86	0,35	44,13	0,47	0,89
TCCL_N62	0,81	0,39	44,18	0,44	0,89

Para o TCCL, texto dissertativo, o alfa de Cronbach foi de 0,89. A Tabela 94 a seguir sumariza a análise de itens, com escore médio, desvio-padrão, escore médio da escala de o item fosse deletado, correlação item-total e alfa se o item fosse deletado. Como pode ser observado apenas o item “TCCL_D8” apresentou correlação negativa com o total, porém a deleção de nenhum item elevaria o alfa de Cronbach.

Tabela 94. Análise de fidedignidade do TCCL, dissertativo, por meio do coeficiente do alfa de Cronbach e análise de itens da escala. (N = 235)

	Média	DP	Média da escala se item deletado	Correlação item-total	Alfa de Cronbach se item deletado
TCCL_D1	0,66	0,47	25,24	0,35	0,89
TCCL_D2	0,76	0,43	25,14	0,36	0,89
TCCL_D3	0,79	0,41	25,11	0,35	0,89
TCCL_D4	0,50	0,50	25,40	0,40	0,89
TCCL_D5	0,48	0,50	25,43	0,18	0,89
TCCL_D6	0,73	0,45	25,17	0,38	0,89
TCCL_D7	0,49	0,50	25,41	0,52	0,89
TCCL_D8	0,07	0,25	25,83	-0,01	0,89
TCCL_D9	0,57	0,50	25,34	0,44	0,89
TCCL_D10	0,53	0,50	25,37	0,39	0,89
TCCL_D11	0,84	0,36	25,06	0,53	0,89
TCCL_D12	0,54	0,50	25,36	0,35	0,89
TCCL_D13	0,77	0,42	25,13	0,41	0,89
TCCL_D14	0,58	0,49	25,32	0,38	0,89
TCCL_D15	0,67	0,47	25,23	0,35	0,89
TCCL_D16	0,18	0,39	25,72	0,35	0,89
TCCL_D17	0,26	0,44	25,64	0,31	0,89
TCCL_D18	0,76	0,43	25,14	0,35	0,89
TCCL_D19	0,59	0,49	25,31	0,40	0,89
TCCL_D20	0,52	0,50	25,38	0,50	0,89

TCCL_D21	0,41	0,49	25,49	0,49	0,89
TCCL_D22	0,61	0,49	25,29	0,29	0,89
TCCL_D23	0,68	0,47	25,22	0,35	0,89
TCCL_D24	0,50	0,50	25,40	0,10	0,89
TCCL_D25	0,91	0,29	24,99	0,26	0,89
TCCL_D26	0,61	0,49	25,29	0,45	0,89
TCCL_D27	0,67	0,47	25,23	0,58	0,89
TCCL_D28	0,85	0,36	25,05	0,29	0,89
TCCL_D29	0,53	0,50	25,37	0,48	0,89
TCCL_D30	0,86	0,35	25,04	0,26	0,89
TCCL_D31	0,47	0,50	25,43	0,43	0,89
TCCL_D32	0,77	0,42	25,13	0,48	0,89
TCCL_D33	0,67	0,47	25,23	0,47	0,89
TCCL_D34	0,72	0,45	25,18	0,49	0,89
TCCL_D35	0,81	0,39	25,09	0,40	0,89
TCCL_D36	0,67	0,47	25,23	0,43	0,89
TCCL_D37	0,31	0,46	25,59	0,30	0,89
TCCL_D38	0,29	0,46	25,61	0,18	0,89
TCCL_D39	0,57	0,50	25,33	0,46	0,89
TCCL_D40	0,66	0,47	25,24	0,36	0,89
TCCL_D41	0,62	0,49	25,28	0,35	0,89
TCCL_D42	0,61	0,49	25,29	0,52	0,89
TCCL_D43	0,78	0,41	25,12	0,42	0,89

Para análise de precisão do TFL, as listas de palavras foram agrupadas de acordo com a regularidade. Para as listas de palavras regulares, o alfa de Cronbach foi de 0,89. A Tabela 95 a seguir sumariza a análise de itens, com escore médio, desvio-padrão, escore médio da escala de o item fosse deletado, correlação item-total e alfa se o item fosse deletado. Como pode ser observado, nenhum item apresentou correlação negativa com o total e a deleção de nenhum item elevaria o alfa de Cronbach. Os itens 1, 9, 10 e 16 da lista de palavras regulares de alta frequência (respectivamente, *trabalho*, *produção*, *descoberta* e *muito*) não aparecem na tabela pois não houve variância nos acertos dos mesmos, uma vez que todos os participantes acertaram tais itens.

Tabela 95. Análise de fidedignidade do TFL, lista de palavras regulares (alta, média e baixa frequência), por meio do coeficiente alfa de Cronbach e análise de itens da escala. (N = 160)

	Média	DP	Média da escala se item deletado	Correlação item-total	Alfa de Cronbach se item deletado
TFL_PRA2	0,83	0,38	57,66	0,32	0,89
TFL_PRA3	0,96	0,21	57,54	0,18	0,89
TFL_PRA4	0,88	0,32	57,61	0,33	0,89
TFL_PRA5	0,99	0,08	57,50	0,22	0,89
TFL_PRA6	0,89	0,31	57,60	0,36	0,89
TFL_PRA7	0,93	0,26	57,57	0,35	0,89
TFL_PRA8	0,99	0,11	57,51	0,37	0,89
TFL_PRA11	0,99	0,08	57,50	0,11	0,89
TFL_PRA12	0,99	0,08	57,50	0,19	0,89
TFL_PRA13	0,98	0,14	57,51	0,14	0,89
TFL_PRA15	0,97	0,17	57,53	0,15	0,89
TFL_PRA17	0,99	0,11	57,51	0,38	0,89
TFL_PRA19	0,86	0,35	57,63	0,27	0,89
TFL_PRA20	0,99	0,08	57,50	0,29	0,89
TFL_PRA21	0,98	0,16	57,52	0,26	0,89
TFL_PRA22	0,98	0,16	57,52	0,43	0,89
TFL_PRA23	0,99	0,11	57,51	0,22	0,89
TFL_PRA24	0,83	0,38	57,66	0,56	0,89
TFL_PRM1	0,99	0,11	57,51	0,37	0,89
TFL_PRM2	0,89	0,32	57,61	0,34	0,89
TFL_PRM3	0,93	0,26	57,57	0,50	0,89
TFL_PRM4	0,80	0,40	57,69	0,34	0,89
TFL_PRM5	0,98	0,14	57,51	0,25	0,89
TFL_PRM6	0,94	0,24	57,56	0,25	0,89
TFL_PRM7	0,95	0,22	57,54	0,45	0,89
TFL_PRM8	0,45	0,50	58,04	0,26	0,89
TFL_PRM9	0,90	0,30	57,59	0,50	0,89
TFL_PRM10	0,88	0,33	57,62	0,37	0,89
TFL_PRM11	0,63	0,48	57,86	0,32	0,89
TFL_PRM12	0,95	0,22	57,54	0,39	0,89

TFL_PRM13	0,84	0,36	57,65	0,39	0,89
TFL_PRM14	0,81	0,39	57,68	0,36	0,89
TFL_PRM15	0,91	0,29	57,59	0,27	0,89
TFL_PRM16	0,85	0,36	57,64	0,31	0,89
TFL_PRM17	0,96	0,21	57,54	0,37	0,89
TFL_PRM18	0,97	0,17	57,53	0,08	0,89
TFL_PRM19	0,84	0,36	57,65	0,39	0,89
TFL_PRM20	0,96	0,19	57,53	0,34	0,89
TFL_PRM21	0,94	0,23	57,55	0,34	0,89
TFL_PRM22	0,89	0,32	57,61	0,32	0,89
TFL_PRM23	0,87	0,34	57,63	0,40	0,89
TFL_PRM24	0,99	0,11	57,51	0,19	0,89
TFL_PRM25	0,94	0,23	57,55	0,25	0,89
TFL_PRB1	0,64	0,48	57,86	0,38	0,89
TFL_PRB2	0,91	0,29	57,59	0,40	0,89
TFL_PRB3	0,98	0,14	57,51	0,35	0,89
TFL_PRB4	0,94	0,23	57,55	0,34	0,89
TFL_PRB5	0,75	0,43	57,74	0,53	0,89
TFL_PRB6	0,97	0,17	57,53	0,15	0,89
TFL_PRB7	0,94	0,24	57,56	0,31	0,89
TFL_PRB8	0,45	0,50	58,04	0,20	0,90
TFL_PRB9	0,84	0,37	57,66	0,37	0,89
TFL_PRB10	0,64	0,48	57,86	0,19	0,90
TFL_PRB11	0,53	0,50	57,96	0,35	0,89
TFL_PRB12	0,79	0,41	57,70	0,31	0,89
TFL_PRB13	0,93	0,25	57,56	0,57	0,89
TFL_PRB14	0,91	0,29	57,59	0,55	0,89
TFL_PRB15	0,89	0,31	57,60	0,44	0,89
TFL_PRB16	0,88	0,32	57,61	0,52	0,89
TFL_PRB17	0,68	0,47	57,81	0,39	0,89
TFL_PRB18	0,87	0,34	57,63	0,49	0,89
TFL_PRB19	0,79	0,41	57,70	0,37	0,89
TFL_PRB21	0,62	0,49	57,88	0,35	0,89
TFL_PRB22	0,87	0,34	57,63	0,46	0,89
TFL_PRB23	0,69	0,46	57,80	0,21	0,89

TFL_PRB24	0,95	0,22	57,54	0,33	0,89
TFL_PRB25	0,96	0,19	57,53	0,19	0,89

TFL_PRA: palavras regulares de alta frequência; TFL_PRM: palavras regulares de média frequência; TFL_PRB: palavras regulares de baixa frequência.

Para o TFL, listas de palavras irregulares, o alfa de Cronbach foi de 0,92. A Tabela 96 a seguir sumariza a análise de itens, com escore médio, desvio-padrão, escore médio da escala de o item fosse deletado, correlação item-total e alfa se o item fosse deletado. Como pode ser observado, nenhum item apresentou correlação negativa com o total e a deleção de nenhum item elevaria o alfa de Cronbach.

Tabela 96. Análise de fidedignidade do TFL, listas de palavras irregulares (alta, média e baixa frequência), por meio do coeficiente do alfa de Cronbach e análise de itens da escala. (N = 156)

	Média	DP	Média da escala se item deletado	Correlação item-total	Alfa de Cronbach se item deletado
TFL_IA1	0,92	0,27	59,45	0,37	0,91
TFL_IA2	0,92	0,27	59,45	0,31	0,91
TFL_IA3	0,95	0,22	59,42	0,18	0,92
TFL_IA4	0,98	0,14	59,39	0,12	0,92
TFL_IA5	0,97	0,16	59,40	0,43	0,91
TFL_IA6	0,88	0,32	59,49	0,32	0,91
TFL_IA7	0,92	0,27	59,45	0,29	0,92
TFL_IA8	0,89	0,31	59,48	0,42	0,91
TFL_IA9	0,91	0,29	59,46	0,35	0,91
TFL_IA10	0,94	0,25	59,44	0,46	0,91
TFL_IA11	0,99	0,08	59,38	0,15	0,92
TFL_IA12	0,97	0,16	59,40	0,10	0,92
TFL_IA13	0,99	0,08	59,38	0,00	0,92
TFL_IA14	0,76	0,43	59,61	0,42	0,91
TFL_IA15	0,97	0,18	59,40	0,36	0,91
TFL_IA16	0,97	0,16	59,40	0,20	0,92
TFL_IA17	0,85	0,36	59,53	0,53	0,91
TFL_IA18	0,97	0,18	59,40	0,17	0,92

TFL_IA19	0,89	0,31	59,48	0,30	0,91
TFL_IA20	0,95	0,22	59,42	0,34	0,91
TFL_IA21	0,92	0,27	59,45	0,28	0,92
TFL_IA22	0,97	0,18	59,40	0,18	0,92
TFL_IA23	0,97	0,16	59,40	0,36	0,91
TFL_IA24	0,94	0,25	59,44	0,38	0,91
TFL_IA25	0,97	0,18	59,40	0,17	0,92
TFL_PIM1	0,62	0,49	59,76	0,51	0,91
TFL_PIM2	0,89	0,31	59,48	0,15	0,92
TFL_PIM3	0,56	0,50	59,81	0,32	0,92
TFL_PIM4	0,94	0,23	59,43	0,38	0,91
TFL_PIM5	0,97	0,18	59,40	0,57	0,91
TFL_PIM6	0,75	0,43	59,62	0,49	0,91
TFL_PIM7	0,88	0,33	59,49	0,54	0,91
TFL_PIM8	0,90	0,30	59,47	0,50	0,91
TFL_PIM9	0,94	0,23	59,43	0,44	0,91
TFL_PIM10	0,97	0,18	59,40	0,32	0,92
TFL_PIM11	0,94	0,25	59,44	0,30	0,91
TFL_PIM12	0,94	0,25	59,44	0,32	0,91
TFL_PIM13	0,82	0,38	59,55	0,36	0,91
TFL_PIM14	0,95	0,22	59,42	0,38	0,91
TFL_PIM15	0,95	0,22	59,42	0,48	0,91
TFL_PIM16	0,96	0,19	59,41	0,01	0,92
TFL_PIM17	0,85	0,36	59,52	0,42	0,91
TFL_PIM18	0,44	0,50	59,94	0,52	0,91
TFL_PIM19	0,94	0,25	59,44	0,23	0,92
TFL_PIM20	0,83	0,38	59,54	0,18	0,92
TFL_PIM21	0,41	0,49	59,96	0,39	0,91
TFL_PIM22	0,94	0,25	59,44	0,17	0,92
TFL_PIM23	0,88	0,32	59,49	0,54	0,91
TFL_PIM24	0,91	0,29	59,46	0,62	0,91
TFL_PIM25	0,92	0,28	59,46	0,52	0,91
TFL_PIB1	0,43	0,50	59,94	0,49	0,91
TFL_PIB2	0,54	0,50	59,83	0,31	0,92
TFL_PIB3	0,26	0,44	60,11	0,09	0,92

TFL_PIB4	0,80	0,40	59,57	0,46	0,91
TFL_PIB5	0,73	0,44	59,64	0,38	0,91
TFL_PIB6	0,32	0,47	60,05	0,31	0,92
TFL_PIB7	0,76	0,43	59,62	0,51	0,91
TFL_PIB8	0,98	0,14	59,39	0,14	0,92
TFL_PIB9	0,83	0,37	59,54	0,39	0,91
TFL_PIB10	0,70	0,46	59,67	0,37	0,91
TFL_PIB11	0,33	0,47	60,04	0,38	0,91
TFL_PIB12	0,59	0,49	59,78	0,23	0,92
TFL_PIB13	0,51	0,50	59,87	0,42	0,91
TFL_PIB14	0,53	0,50	59,85	0,37	0,91
TFL_PIB15	0,85	0,36	59,53	0,49	0,91
TFL_PIB16	0,75	0,43	59,62	0,43	0,91
TFL_PIB17	0,69	0,46	59,68	0,34	0,91
TFL_PIB18	0,85	0,36	59,53	0,28	0,92
TFL_PIB19	0,56	0,50	59,81	0,49	0,91
TFL_PIB20	0,58	0,50	59,79	0,23	0,92
TFL_PIB21	0,44	0,50	59,94	0,44	0,91
TFL_PIB22	0,38	0,49	59,99	0,44	0,91
TFL_PIB23	0,90	0,30	59,47	0,52	0,91
TFL_PIB24	0,88	0,32	59,49	0,23	0,92
TFL_PIB25	0,74	0,44	59,63	0,35	0,91

TFL_PIA: palavras irregulares de alta frequência; TFL_PIM: palavras irregulares de média frequência; TFL_PIB: palavras irregulares de baixa frequência.

Para o TCLPP-II o alfa de Cronbach foi de 0,88. A Tabela 97 a seguir sumariza a análise de itens, com escore médio, desvio-padrão, escore médio da escala de o item fosse deletado, correlação item-total e alfa se o item fosse deletado. Como pode ser observado, os itens 18 e 42 da categoria CR (*camada e etano*, respectivamente), 94 da categoria TO (*puresa*), 49 e 100 da categoria TV (*arfigo e anoma*, respectivamente) e o item 98 da categoria CI (*excelso*) apresentaram correlação negativa com o total, porém a deleção de nenhum item do teste elevaria o alfa de Cronbach.

Tabela 97. Análise de fidedignidade do TCLPP-II, por meio do coeficiente do alfa de Cronbach e análise de itens da escala. (N = 203)

	Média	DP	Média da escala se item deletado	Correlação item-total	Alfa de Cronbach se item deletado
TCLPP1	0,85	0,36	84,90	0,01	0,88
TCLPP2	0,72	0,45	85,03	0,38	0,88
TCLPP3	0,89	0,31	84,86	0,25	0,88
TCLPP4	0,96	0,20	84,79	0,39	0,88
TCLPP5	0,87	0,34	84,88	0,26	0,88
TCLPP6	0,93	0,26	84,83	0,23	0,88
TCLPP7	0,68	0,47	85,07	0,45	0,88
TCLPP8	0,95	0,23	84,81	0,26	0,88
TCLPP9	0,92	0,28	84,84	0,15	0,88
TCLPP10	0,74	0,44	85,01	0,48	0,88
TCLPP11	0,84	0,37	84,91	0,24	0,88
TCLPP12	0,91	0,29	84,85	0,46	0,88
TCLPP13	0,97	0,17	84,78	0,25	0,88
TCLPP14	0,72	0,45	85,03	0,07	0,88
TCLPP15	0,98	0,16	84,78	0,20	0,88
TCLPP16	0,99	0,10	84,76	0,10	0,88
TCLPP17	0,88	0,33	84,88	0,35	0,88
TCLPP18	0,99	0,12	84,77	-0,08	0,88
TCLPP19	0,93	0,26	84,83	0,42	0,88
TCLPP20	0,98	0,14	84,77	0,09	0,88
TCLPP21	0,91	0,28	84,84	0,48	0,88
TCLPP22	0,93	0,26	84,83	0,25	0,88
TCLPP23	0,95	0,22	84,80	0,39	0,88
TCLPP24	0,97	0,18	84,79	0,39	0,88
TCLPP25	0,98	0,14	84,77	0,23	0,88
TCLPP26	0,92	0,27	84,83	0,50	0,88
TCLPP27	0,97	0,18	84,79	0,31	0,88
TCLPP28	0,97	0,18	84,79	0,25	0,88
TCLPP29	0,95	0,23	84,81	0,25	0,88
TCLPP30	0,94	0,24	84,81	0,34	0,88

TCLPP31	0,85	0,36	84,90	0,37	0,88
TCLPP32	0,56	0,50	85,19	0,26	0,88
TCLPP33	0,80	0,40	84,96	0,49	0,88
TCLPP34	0,97	0,17	84,78	0,27	0,88
TCLPP35	0,96	0,21	84,80	0,19	0,88
TCLPP36	0,94	0,25	84,82	0,42	0,88
TCLPP37	0,98	0,16	84,78	0,25	0,88
TCLPP38	0,62	0,49	85,13	0,33	0,88
TCLPP39	0,98	0,14	84,77	0,21	0,88
TCLPP40	0,93	0,25	84,82	0,24	0,88
TCLPP41	0,46	0,50	85,29	0,12	0,88
TCLPP42	0,18	0,39	85,57	-0,08	0,88
TCLPP43	0,84	0,37	84,92	0,15	0,88
TCLPP44	0,61	0,49	85,14	0,40	0,88
TCLPP45	0,97	0,17	84,78	0,18	0,88
TCLPP46	0,99	0,10	84,76	0,14	0,88
TCLPP47	0,97	0,17	84,78	0,18	0,88
TCLPP48	0,98	0,16	84,78	0,17	0,88
TCLPP49	0,95	0,22	84,80	-0,01	0,88
TCLPP50	0,97	0,17	84,78	0,10	0,88
TCLPP51	0,90	0,30	84,85	0,56	0,88
TCLPP52	0,66	0,48	85,10	0,26	0,88
TCLPP53	0,75	0,43	85,00	0,39	0,88
TCLPP54	0,84	0,37	84,92	0,30	0,88
TCLPP55	0,95	0,22	84,80	0,44	0,88
TCLPP56	0,96	0,20	84,79	0,35	0,88
TCLPP57	0,94	0,25	84,82	0,41	0,88
TCLPP58	0,96	0,20	84,79	0,45	0,88
TCLPP59	0,93	0,25	84,82	0,25	0,88
TCLPP60	0,96	0,21	84,80	0,19	0,88
TCLPP61	0,99	0,10	84,76	0,24	0,88
TCLPP62	0,70	0,46	85,05	0,33	0,88
TCLPP63	0,93	0,26	84,83	0,40	0,88
TCLPP64	0,97	0,18	84,79	0,28	0,88
TCLPP65	0,88	0,33	84,88	0,36	0,88

TCLPP66	0,98	0,16	84,78	0,35	0,88
TCLPP67	0,96	0,21	84,80	0,40	0,88
TCLPP68	0,90	0,31	84,86	0,30	0,88
TCLPP69	0,85	0,36	84,90	0,17	0,88
TCLPP70	0,34	0,48	85,41	0,18	0,88
TCLPP71	0,98	0,16	84,78	0,44	0,88
TCLPP72	0,83	0,37	84,92	0,47	0,88
TCLPP73	0,99	0,12	84,77	0,20	0,88
TCLPP74	0,79	0,41	84,97	0,37	0,88
TCLPP75	0,95	0,22	84,80	0,15	0,88
TCLPP76	0,74	0,44	85,01	0,03	0,88
TCLPP77	0,91	0,29	84,85	0,28	0,88
TCLPP78	0,89	0,31	84,86	0,38	0,88
TCLPP79	0,91	0,28	84,84	0,34	0,88
TCLPP80	0,98	0,14	84,77	0,18	0,88
TCLPP81	0,95	0,22	84,80	0,13	0,88
TCLPP82	0,87	0,34	84,89	0,41	0,88
TCLPP83	0,82	0,39	84,94	0,23	0,88
TCLPP84	0,86	0,35	84,90	0,32	0,88
TCLPP85	0,98	0,16	84,78	0,29	0,88
TCLPP86	0,94	0,25	84,82	0,47	0,88
TCLPP87	0,23	0,42	85,52	0,00	0,88
TCLPP88	0,96	0,20	84,79	0,02	0,88
TCLPP89	0,73	0,44	85,02	0,41	0,88
TCLPP90	0,95	0,22	84,80	0,43	0,88
TCLPP91	0,86	0,35	84,89	0,50	0,88
TCLPP92	0,96	0,20	84,79	0,46	0,88
TCLPP93	0,97	0,17	84,78	0,08	0,88
TCLPP94	0,53	0,50	85,22	-0,12	0,88
TCLPP95	0,96	0,21	84,80	0,19	0,88
TCLPP96	0,92	0,28	84,84	0,11	0,88
TCLPP97	0,86	0,35	84,90	0,12	0,88
TCLPP98	0,14	0,35	85,62	-0,10	0,88
TCLPP99	0,51	0,50	85,24	0,22	0,88
TCLPP100	0,83	0,37	84,92	-0,05	0,88

9. DISCUSSÃO

A avaliação psicológica parte da premissa de que sujeitos com diferentes características psicológicas responderão o mesmo teste de formas diferentes, por isso o desempenho nos testes serve como fonte de conhecimento dessas características (PRIMI; MUNIZ; NUNES, 2009). Deste modo, permite a identificação de processos cognitivos específicos que estejam comprometidos ou pouco desenvolvidos (CARVALHO, 2012).

É fundamental compreender os diversos processos cognitivos e habilidades que interagem resultando na complexa competência de leitura, a fim de identificar e remediar possíveis problemas (DIAS; SEABRA; MONTIEL, 2014). Estudos demonstram que a identificação de possíveis dificuldades em uma dessas habilidades pode proporcionar intervenção apropriada, resultando em melhora significativa da habilidade e, conseqüentemente, um melhor rendimento em leitura de forma geral (JOSHI; AAROM, 2012).

Em decorrência da escassez de instrumentos validados para a avaliação da compreensão de leitura e seus componentes no Brasil (MÄDER, 2002; JOLY, 2006; CORSO et al. 2015; RODRIGUES et al., 2015), o presente estudo se propôs a adaptar e desenvolver instrumentos de avaliação dos componentes de leitura com foco nos anos finais do Ensino Fundamental. Testes neuropsicológicos devem apresentar propriedades psicométricas adequadas relativas a quatro aspectos principalmente: padronização, normatização, evidências de validade e precisão (URBINA, 2007).

Na fase 1 do estudo foram construídos e adaptados o TCLPP-II, o TFL e o TCCL. Na fase 2 foi realizado o estudo piloto com 48 alunos de uma escola pública estadual. As análises realizadas no estudo piloto foram importantes para orientar modificações e correções nos três instrumentos e demonstrar a aplicabilidade dos mesmos. Na fase 3 foram investigadas evidências de validade e precisão que são discutidas a seguir.

Na análise do escore total do TCCL, foi possível encontrar diferenças de desempenho entre os níveis de escolaridade, sugerindo que, na medida em que ocorre a progressão escolar, há tendência a uma melhora no desempenho em tarefas de compreensão de leitura. Contudo, chama atenção o fato da diferença entre os anos ser estatisticamente significativa apenas entre o 6º e os demais anos escolares para o escore total. Padrão semelhante foi observado na análise dos subtestes dissertativo e narrativo.

Como visto na Tabela 9, embora não haja diferença estatisticamente significativa do 7º ao 9º ano, contrariando a expectativa o 7º ano obteve desempenho ligeiramente superior ao 8º e 9º anos no subteste dissertativo e no escore total do TCCL. É possível que isso tenha ocorrido

devido ao desinteresse demonstrado por alguns alunos dos anos superiores em permanecerem engajados em uma tarefa que não valeria nota, ocasionando seu desempenho inferior na segunda parte do TCCL. Já nos anos iniciais, 6º e 7º anos, o comportamento observado foi de maior engajamento nas duas partes do teste, inclusive dos alunos que aparentavam ter maior dificuldade. Destaca-se que tal percepção do aplicador foi subjetiva, baseada em alguns comentários sobre a atribuição de nota à atividade e à forma de resposta dos alunos (algumas vezes com leitura demasiadamente rápida), porém não houve dados concretos que apoiassem a adoção de algum critério de exclusão de participantes. Desse modo, todos foram inseridos na análise, mas levantou-se a hipótese de que tal atitude de alguns alunos possa ter comprometido seu desempenho. Novas pesquisas precisam ser realizadas a fim de buscar evidências de efeito de série com diferentes amostras.

No subteste narrativo do TCCL, conforme o esperado, o 6º obteve desempenho estatisticamente inferior aos demais anos e o 7º ano foi inferior ao 8º e 9º ano. Isto sugere que, ao menos nessa amostra, os alunos do 8º ao 9º ano estão melhorando de forma menos expressiva de um ano para o outro no que se refere a esse tipo de tarefa de compreensão de leitura. Outra hipótese para a ausência de diferença entre 8º e 9º ano seria o teste não ser sensível para diferenciar esta faixa etária, sendo fácil demais. Contudo, todos os anos ficaram longe do teto, de forma que o 9º ano, que atingiu a maior pontuação no subteste narrativo, ficou em média com 14,95 pontos abaixo do máximo permitido no subteste; já no subteste dissertativo, o ano que atingiu a maior pontuação foi o 7º ano, ficando em média 15,67 pontos abaixo do teto.

Em relação ao TFL, foram analisados tanto a acurácia quanto a velocidade na leitura. Conforme verificado pela análise de variância, em relação à acurácia, foi possível detectar diferença de desempenho entre os anos escolares tanto quando analisada a soma de acertos nas listas de palavras irregulares (alta, média e baixa frequência), quanto no escore total do TFL. Isto sugere que, na medida em que ocorre a progressão escolar, tende a ocorrer também um aumento de acurácia no reconhecimento de palavras, especialmente quando comparado o 6º com o 9º ano, cuja diferença encontrada foi estatisticamente significativa tanto em relação às palavras irregulares, quanto ao escore total do TFL. Estes resultados demonstram que, embora modesto de um ano para o outro, há uma melhora significativa no reconhecimento de palavras ao término do Fundamental II.

Já quando analisada a variação no desempenho por meio do escore obtido com a soma das listas de palavras regulares (alta, média e baixa frequência), não foi encontrada nenhuma diferença estatisticamente significativa entre os anos escolares, indicando que com a progressão escolar, embora possam ocorrer pequenas mudanças de desempenho, é modesto o aumento da

acurácia em relação a leitura de palavras regulares. Em média os alunos obtiveram 88% de acertos nas listas de palavras regulares e 80% nas irregulares. Neste aspecto, foi observado que o TFL seguiu o padrão sugerido pela literatura de que haveria maior acurácia na leitura de palavras regulares em relação às irregulares (SALLES; PARENTE, 2007). Observar o percentual de acertos também ajuda a inferir de que o teste não estaria sofrendo efeito de teto.

Tal resultado para as listas de palavras regulares pode também estar relacionado ao fato de que o reconhecimento de palavras regulares pode ocorrer tanto por meio da rota lexical, com o uso da estratégia ortográfica, quanto por meio da rota fonológica, com o uso da estratégia alfabética que envolve a decodificação. A decodificação é apontada na literatura como sendo uma habilidade primária em idiomas transparentes como o português (KIRBY; SAVAGE, 2008), caracterizando a leitura de listas de palavras como sendo uma tarefa simples para alunos com maior tempo de escolarização e desenvolvimento típico (RODRIGUES et al., 2015). Em estudo recente, ao pesquisar o desempenho de crianças (média de 10 anos) e adultos proficientes em tarefa de leitura de palavras, Rodrigues et al. (2015) observaram que os participantes obtiveram acertos acima de 85%, desempenho também semelhante ao observado em outros estudos brasileiros. Logo, a leitura de listas de palavras, especialmente regulares, pode ser bastante fácil para a faixa escolar aqui avaliada, de modo que não seja esperada diferença significativa entre os anos.

De acordo com a literatura, medidas de velocidade de leitura e tempo de reação diferenciariam com maior precisão a habilidade de reconhecimento de palavras que simplesmente o número de acertos (CHRISTOPHER, 2012), especialmente porque, ao serem aceitas autocorrekções durante a leitura das listas, seja esperado um alto nível de acertos (RODRIGUES et al., 2015). Ao analisar o tempo total requerido pelos sujeitos para executar a leitura nas 6 listas de palavras do TFL, conforme o esperado, foram detectadas diferenças de ano escolar, corroborando a literatura ao indicar que, com a progressão escolar, a leitura de palavras isoladas se torna mais rápida e automática.

Contudo, a análise de variância do escore total no TFL-Palavras indicou que a velocidade de leitura das palavras isoladas foi estatisticamente diferente apenas entre o 6º e os demais anos, o que pode indicar um pico de desenvolvimento nas habilidades relacionadas à velocidade de leitura do 6º ao 7º ano, com desenvolvimento menos expressivo dessas mesmas habilidades do 7º ao 9º ano. Tal padrão foi observado tanto no escore total do TFL-Palavras quanto nas listas de palavras irregulares. Outra hipótese para o fato de não haver diferença estatisticamente significativa na velocidade de leitura a partir do 7º ano é a de que o teste seja pouco sensível para essa faixa etária, ou tal resultado pode estar refletindo uma característica

específica dessa amostra, uma vez que o mesmo padrão se repete nas diferentes medidas dos diferentes testes desenvolvidos no presente estudo. Sugere-se que sejam realizadas pesquisas com diferentes amostras, incluindo escolas particulares.

Já em relação ao tempo requerido pelos sujeitos para completar a leitura das três listas regulares juntas, foi possível detectar diferenças mais robustas entre os níveis de escolaridade, sendo um indicativo de que com a progressão escolar o tempo necessário para leitura da lista de palavras regulares é reduzido. A diferença entre o 6º e o 8º e 9º anos foi estatisticamente significativa, bem como entre o 7º e o 9º ano. Tal fato sugere que ainda durante o Ensino Fundamental II ocorra uma especialização nos processos de automatização da habilidade de reconhecimento de palavras, tornando a leitura de palavras regulares progressivamente mais veloz. Destaca-se que uma limitação do presente estudo é o fato do TFL - palavras não oferecer uma medida única, como uma taxa de fluência, obtida por meio de uma fórmula que relaciona o número de acertos com velocidade de leitura (por exemplo, número de palavras lidas corretamente por minuto), o que talvez possa indicar com maior precisão a diferença entre os anos escolares. No presente estudo optou-se por analisar separadamente acertos e tempo de leitura no TFL – palavras, mas sugere-se que estudos futuros possam derivar a taxa de palavras por minuto, unindo as variáveis acerto e tempo. Tal medida foi usada para o TFL – texto no presente estudo.

Em relação ao TFL - Texto, conforme análise de variância, o número de palavras lidas corretamente no subteste de leitura de texto, que representa uma taxa única de fluência, mostrou ser uma medida mais sensível que a medida de velocidade obtida no subteste leitura de palavras isoladas para detectar diferenças entre os anos escolares, conforme sugerido por Fuchs et al. (2001). De modo que o 6º ano obteve desempenho inferior estatisticamente significativo em relação ao 8º e 9º anos e o mesmo ocorreu com 7º ano em relação ao 9º ano, sugerindo que com a progressão escolar, há um aumento da acurácia e da velocidade da leitura de textos, conforme proposto na literatura (KOMENO et al., 2015).

Em média, no TFL - Texto os alunos do 6º ao 9º ano leram 120,7 palavras corretas em 1 minuto, sendo que os alunos do 9º ano alcançaram as maiores taxas de leitura (média de 139,55 por minuto), resultado semelhante ao encontrado por Komeno (2015) em estudo que buscou caracterizar o padrão de velocidade de leitura no 9º ano, em que os alunos obtiveram média de 133,78 palavras lidas corretamente por minuto. Pode-se portanto sugerir que o presente instrumento é adequado para avaliar a fluência de leitura de textos nessa faixa de escolaridade. Para reforçar tal inferência, futuros estudos poderiam realizar mais análises em relação ao nível de complexidade das estruturas gramaticais, lexicais e sintáticas de ambos os

textos. Para maior precisão na obtenção das medidas sintáticas, existem ferramentas computacionais, das quais destaca-se o programa *Coh-Matrix-Port* (KIDA; ÁVILA; CAPELLINI, 2015).

Para avaliar especificamente reconhecimento de palavras, foi usado o TCLPP-II. Por meio da análise de variância, foi possível detectar diferenças na média total de acertos entre os anos escolares, o que sugere que, conforme ocorre a progressão escolar, ocorre também um aumento da acurácia no reconhecimento de palavras. Contudo, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas apenas do 6º com o 8º e o 9º ano, padrão semelhante aos demais testes. Tal efeito de escolaridade foi encontrado também na análise das demais categorias psicolinguísticas do teste, exceto nas categorias TV e TF, para as quais não houve efeito de série estatisticamente significativo.

Algumas hipóteses podem ser levantadas em relação ao fato de haver diferença estatisticamente significativa apenas entre o 6º e os demais anos escolares, tanto na análise do escore total (6º menor que 8º e 9º), quanto das categorias CR, CI (6º menor que 9º ano) e TO (6º menor que 8º e 9º). Uma hipótese relaciona-se a características da amostra: por se tratar apenas de uma escola, é possível que nesta amostra de fato não haja diferenças entre os níveis escolares mais avançados, sugerindo uma estagnação da aprendizagem. É possível, também, que tenha havido interferência de questões referentes à aplicação, como o engajamento dos sujeitos, que pode ter sido maior nas séries iniciais, embora isso não tenha sido observado diretamente durante a aplicação do TCLPP-II, como ocorrido na aplicação do TCCL. Outra hipótese seria em relação à possibilidade de efeito de teto, uma vez que o teste se propõe a avaliar uma habilidade básica e já bem desenvolvida nesta faixa etária (RODRIGUES et al., 2015). Contudo, chama atenção o fato de que, embora altas as pontuações, a maior média de acertos entre os anos escolares, obtida pelo 9º ano, foi de 0,88 para escore total, tendo variado de 0,82 a 0,88 ao longo dos anos, médias essas ainda um pouco distantes do máximo possível de 1,00.

Assim, de forma geral, em relação às análises de efeito de série para os três testes, observou-se efeito significativo para a maioria das medidas, como esperado a partir do referencial teórico. Porém, as diferenças concentraram-se nas séries iniciais do Ensino Fundamental II. Tal padrão ocorreu em várias medidas dos testes e pode ser devido a diferentes fatores: o fato de realmente não haver diferenças em tais habilidades nessas séries, falta de sensibilidade do teste, características específicas dessa amostra e dessa escola (pouco progresso na aprendizagem desses alunos), problemas na aplicação (falta de engajamento dos alunos das séries superiores). É necessário ampliar e diversificar a amostra para obter resultados mais

robustos que permitam destrinchar as diferentes possibilidades explicativas. Futuros estudos poderão investigar o padrão de desempenho de alunos de escolas particulares e outros subgrupos, como grupos clínicos

Algumas explicações podem ser obtidas ao analisar os resultados de efeito de série juntamente com as correlações. Assim, apesar do desempenho não esperado dos anos superiores no subteste dissertativo, como visto na Tabela 89, as correlações estabelecidas entre as medidas do TCCL foram todas significativas e obtiveram coeficiente de correlação acima de 0,70, variando de alta a muito alta. As altas correlações entre as medidas fornecem evidência de validade do instrumento, indicando que ambos os subtestes avaliam de forma consistente construtos semelhantes. Além disso, o escore total do TCCL apresentou correlação moderada com a média em português, também derivando evidências de validade para o mesmo.

Em relação ao TFL a correlação entre a pontuação nas listas regulares com a pontuação nas listas irregulares foi classificada como alta ($r = 0,75$) e a correlação entre o tempo de leitura das listas de palavras regulares e irregulares foi classificada como muito alta ($r = 0,91$). Juntos, estes dados sugerem que as listas de palavras regulares e irregulares referem-se a medidas que avaliam habilidades semelhantes. Desta forma, à semelhança de testes internacionais como o *Test of word reading efficiency* (TOWRE), os estímulos psicolinguísticos poderiam ser apresentados em uma única lista de palavras (TORGESEN, 1999), facilitando a aplicação do subteste. Sugere-se, portanto, que na aplicação do TFL e em estudos futuros seja apresentada uma única lista de palavras aos alunos, o que pode facilitar bastante a medição do tempo pelo aplicador.

A correlação negativa entre tempo e número de acertos no TFL-Palavras sugere que sujeitos que leem mais rápido, tendem a obter maior nível de acerto (KOMENO et al., 2015), uma vez que a acurácia na leitura é maior devido à automatização nos processos de reconhecimento das palavras (CAPOVILLA, 2005; MORAIS, 1996) Contudo, a magnitude dessa correlação é apenas moderada, o que pode estar relacionado ao fato de que sujeitos que leem listas de palavras com maior velocidade podem cometer erros de desatenção, por exemplo, e sujeitos com maior dificuldade no reconhecimento de palavras podem ler corretamente, porém de forma mais lenta (OLIVEIRA et al., 2014).

Quando se compara o tempo de leitura do TFL-Palavras com a taxa de fluência obtida TFL-Texto, observa-se alto coeficiente de correlação negativa (entre 0,76 e 0,78). Também é classificada como alta a correlação entre o número de acertos no TFL-Palavras e o TFL-Texto, sugerindo que, quanto menor o tempo de leitura no subteste de palavras isoladas, maior será o número de palavras lidas corretamente por minuto no subteste leitura de texto. Contudo, vale

ressaltar que no TFL-Palavras é obtido um escore para tempo e outro para acertos, diferente do TFL-Texto que apresenta uma taxa de fluência obtida pelo número de palavras corretas por minuto. Mais pesquisas precisam ser realizadas a fim de verificar se a conversão das medidas do TFL-Palavras em uma taxa semelhante a obtida no TFL-Texto poderia gerar correlações diferentes as encontradas nesta análise.

Vale destacar também que no presente estudo o tempo disponível para a realização do TFL-Texto foi limitado a 1 minuto no máximo, diferentemente do subteste TFL-Palavras, no qual não houve tempo limite para a leitura das listas. Desta forma, esse paradigma impossibilita estimar o quanto os alunos estavam compreendendo do que era lido, pois devido à diversidade do que cada participante consegue ler do texto, não é possível fazer perguntas de compreensão ao final. De fato, nenhum aluno avaliado leu o texto completo, não sendo possível a realização de perguntas, o que restringe o TFL-Texto a uma medida de taxa de velocidade de leitura.

Tal decisão foi proposital na criação do instrumento, visando facilitar a aplicação no contexto escolar e clínico, ao restringir o tempo a 1 minuto. Porém, reconhece-se que futuras pesquisas poderão ser realizadas a fim de comparar o teste na atual versão e em outras versões, conferindo-lhe medidas que indiquem também o nível de compreensão do que está sendo lido, pois, de acordo com a literatura, o desempenho em testes de fluência são bons preditores do desempenho em compreensão de leitura (DENTON et al., 2011). Embora medidas de velocidade de leitura de texto, como as usadas neste estudo, por si só sejam boas predictoras de compreensão leitora, medidas de compreensão também predizem satisfatoriamente o desempenho em leitura oral (FUCHS et al., 2001). Outra desvantagem em limitar a leitura a um tempo tão curto é que não foi possível observar se haveria nuances na sustentação da velocidade e acurácia da leitura. Também não se sabe se os alunos leriam mais lentamente se fossem informados que haveria perguntas ao final da leitura do texto. Novas pesquisas poderiam ser realizadas a fim de investigar estas questões.

Em relação às correlações entre os itens do TCLPP-II, conforme observado na Tabela 91, as correlações encontradas entre a média geral e cada uma das categorias psicolinguísticas foram todas positivas, significativas e com coeficiente de correlação alto a muito alto (de 0,66 a 0,78), sugerindo que todas as medidas avaliam construtos relacionados. No entanto, quando analisadas as correlações das categorias entre si, apesar de serem todas significativas, a magnitude de correlação variou de muito baixa a moderada, sugerindo que, embora sejam construtos relacionados, são diferentes, como abordado a seguir.

De forma geral, o desempenho dos quatro anos escolares avaliados foi maior nas categorias que poderiam ser lidas corretamente por meio, porém não exclusivamente, da

estratégia alfabética, a saber: CR, TF e TV. Já categorias que não podem ser lidas corretamente por meio ou com o apoio da estratégia alfabética, como no caso das TO e CI, a média foi mais baixa. Isto pode explicar, por exemplo, o coeficiente de correlação muito baixo observado entre as categorias CI, que necessita ser lida principalmente por meio da estratégia ortográfica, e a categoria TV, que depende do uso da estratégia ortográfica e alfabética. De modo que sujeitos proficientes no reconhecimento de palavras por meio das duas rotas, fonológica e lexical, tenderão a ter um bom desempenho todas as categorias, já aqueles cuja a leitura ocorra preferencialmente por meio da rota fonológica poderão se sair bem na categoria CR, TF e TV, mas tenderão a ter maior número de erros na CI e na TO (CAPOVILLA, 1999).

Tal desempenho sugere que, no caso dessa amostra, a leitura estaria sendo realizada principalmente pela estratégia alfabética. Há alguma leitura pela estratégia ortográfica também, pois o acerto ao acaso estaria por volta de 0,50 e, na presente amostra, foi acima disso em TO e CI, sugerindo alguma leitura ortográfica. Porém, os resultados sugerem que a estratégia ortográfica ainda não está consolidada. De fato, as categorias TO e CI, que não podem ser lidas por meio da estratégia alfabética, obtiveram as menores médias dentre as cinco categorias.

A correlação moderada entre TO e CI sugere que ambas avaliam construtos semelhantes, no caso, a estratégia ortográfica. Quando analisadas as correlações entre TV e TF, as correlações também são moderadas entre si. Porém, quando se relaciona a categoria TV com a CI e a TO, encontram-se correlações baixa e muito baixa, respectivamente, sugerindo se tratem de habilidades, no caso, estratégias de leitura distintas. Observa-se correlação baixa também quando comparada a categoria TF com CI, o que sugere se tratar de construtos diferentes. Isso é esperado pelo fato dos itens TV e TF poderem ser lidos já pela alfabética, enquanto CI e TO dependem da ortográfica.

Porém, encontra-se correlação moderada entre as categorias TF e TO. Talvez isso indique que o uso da estratégia ortográfica na leitura de palavras TF seja mais eficaz do que o uso puro da alfabética, visto que há trocas fonológicas sutis que precisam ser percebidas pelo leitor.

Entre as categorias de palavras CR e CI as correlações foram moderadas. Pode-se supor que há especificidades (relativas às estratégias de leitura que podem ser usadas: as CI não podem ser lidas pela alfabética), mas também há similaridades (uso possível de logográfica e ortográfica para ambas, bem como o tipo de tarefa do examinando, a saber, perceber que o item escrito está correto).

Na categoria CR a palavra pode ser reconhecida por qualquer uma das estratégias. Embora possível, descarta-se a hipótese da leitura ter sido realizada exclusivamente por meio

da estratégia logográfica, uma vez que essa estratégia é típica do início da alfabetização ou de período anterior a ela. Outro fator que dificulta a utilização dessa estratégia é o fato de que 50% dos itens foram constituídos por palavras de baixa frequência. Já na categoria CI as palavras só podem ser reconhecidas pela rota lexical.

Ao comparar as correlações entre as medidas dos três testes usados nesse estudo, observou-se que todas foram estatisticamente significativas, com magnitude variando de moderada a alta, indicando se tratarem de construtos relacionados, de modo que há uma tendência de que o sujeito que demonstra bom desempenho em um dos testes, também demonstrará nos demais, porém não obrigatoriamente.

Houve correlação de magnitude alta do TCCL com as medidas relacionadas a acurácia (número de acertos nas listas de palavras do TFL e pontuação no TCLPP) e correlação moderada com medidas de velocidade (número de palavras lidas corretamente por minuto e taxa de fluência no TFL), resultados esses que corroboram o modelo Componential de Aaron et al. (2000), o qual propõe que os componentes relacionados ao reconhecimento de palavras e a compreensão linguística explicam até 50% da variância no desempenho em leitura, e que medidas de fluência aumentariam o poder de predição do modelo em 6% a 10% (JOSHI; AARON, 2000; CUTTING; SCARBOROUGH, 2006).

As correlações entre as medidas dos diversos testes foram todas significativas, indicando que se tratam de construtos relacionados. A maioria das correlações foi positiva, exceto aquelas relacionadas ao tempo de leitura no TFL palavras que foram todas negativas, indo ao encontro do esperado, uma vez que a automatização da leitura permite o redirecionamento de recursos cognitivos para tarefas mais complexas (JACOBSON, et al. 2012).

O TCLPP-II se correlacionou de forma moderada com o número de palavras lidas corretamente no TFL (texto) e se correlacionou de forma alta com o TFL (palavras), esta correlação maior entre TCLPP-II e o TFL (palavras) pode estar relacionada à similaridade das tarefas, ambas no nível de reconhecimento da palavra, enquanto que outros processos estariam envolvidos na leitura de textos (KOMENO et al., 2015; OLIVEIRA; SANTOS, 2005). Porém, para confirmar tal hipótese, seria necessário converter o escore do TFL palavras em uma taxa única de leitura (número de palavras corretas por minuto) como a obtida no TFL texto.

O tempo total no TFL-Palavras obteve correlação moderada e negativa em relação ao escore total no TCCL, indicando que os sujeitos que demoram mais no reconhecimento de palavras isoladas tiveram desempenho inferior na tarefa de compreensão, corroborando estudos

que indicam a importância de processos de decodificação e fluência leitora para compreensão (KOMENO et al., 2015).

O TCCL mostrou correlação positiva e alta com o número de acertos no TFL (palavras) e com o escore total do TCLPP-II, ambas medidas fortemente relacionadas a acurácia no reconhecimento das palavras.

Já entre o TCCL e o TFL texto a correlação foi moderada, bem como em relação ao tempo no TFL palavras. Isto sugere que, para esta amostra, medidas de acurácia foram mais relacionados à compreensão de texto que as medidas de velocidade. Isso sugere que alunos que tenham dificuldade na automatização da leitura podem ler adequadamente, mas de forma mais lenta (OLIVEIRA et al., 2014).

Todos os testes obtiveram correlação estatisticamente significativa com a média de português, com magnitude de correlação que variou de baixa a moderada. A correlação do TCCL (narrativo) com a média de português foi baixa, ao passo que a magnitude da correlação do TCCL (dissertativo) com a média de português foi alta. Isso pode sugerir que, no contexto escolar e especialmente de avaliações em português, o gênero textual dissertativo esteja mais presente e mais influente na nota geral do que o narrativo. A pontuação total no TCCL manteve correlação moderada com a média de português.

Talvez a menor magnitude da correlação encontrada entre a nota e tanto com o TFL quanto com o TCLPP-II seja devido às características mais simples da tarefa, de forma que já estejam bem desenvolvidas mesmo em alunos com maior dificuldade nas disciplinas. Já a tarefa de compreensão de texto, especialmente o texto dissertativo, aparentemente constitua tarefa mais complexa, de forma que o desempenho nela possa ser mais discriminativo em relação ao desempenho na disciplina de português. Contudo são necessárias mais pesquisas com diferentes amostras e análises afim de refutar ou corroborar tais hipóteses. Adicionalmente, uma vez que não há um controle de como os professores avaliam os alunos para chegar nessa média, seria interessante a comparação do desempenho dos testes com outras medidas, de preferência padronizadas, de desempenho acadêmico. Contudo, os achados do presente estudo representam evidências preliminares de validade com base em critérios externos.

O resultado da análise de precisão também indica que os itens do TCCL (narrativo e dissertativo) estão avaliando de forma adequada o construto. Apenas o item 8 do subteste dissertativo teve correlação item-total negativa (-0,01). A análise do item sugere que os sujeitos desta amostra tenham encontrado muita dificuldade para preenche-lo adequadamente, uma vez que a maioria deles não acertou, talvez devido à complexidade gramatical do item. Neste sentido, futuras pesquisas que utilizem plataformas de análise como o *Coh-Matrix-Port* podem

contribuir para uma maior compreensão da complexidade e das características de cada item. Contudo a deleção do item em questão, bem como dos demais itens, não alteraria o alfa de Cronbach, portanto optou-se por mantê-lo no texto.

A análise de precisão do TFL (listas de palavras regulares e irregulares) indica que os itens dos dois grupos de listas avaliam de forma adequada o construto. De modo que nenhum item apresentou correlação negativa com o total e a deleção de nenhum item elevaria o alfa de Cronbach.

Para o TFL, listas de palavras regulares, o alfa de Cronbach foi de 0,89, com escore médio, desvio-padrão, escore médio da escala de o item fosse deletado, correlação item-total e alfa se o item fosse deletado. Como pode ser observado, nenhum item apresentou correlação negativa com o total e a deleção de nenhum item elevaria o alfa de Cronbach. Os itens 1, 9, 10 e 16 da lista de palavras regulares de alta frequência, respectivamente, *trabalho*, *produção*, *descoberta* e *muito* não aparecem na tabela pois não houve variância nos mesmos, uma vez que todos os participantes acertaram tais itens.

Para o TFL, listas de palavras irregulares, o alfa de Cronbach foi de 0,92, com escore médio, desvio-padrão, escore médio da escala de o item fosse deletado, correlação item-total e alfa se o item fosse deletado. Como pode ser observado, nenhum item apresentou correlação negativa com o total e a deleção de nenhum item elevaria o alfa de Cronbach.

Para o TCLPP-II o alfa de Cronbach foi de 0,88. Como pode ser observado na Tabela 97, os itens 18 e 42 da categoria CR (*camada* e *etano*, respectivamente), 94 da categoria TO (*puresa*), 49 e 100 da categoria TV (*arfigo* e *anoma*, respectivamente) e o item 98 da categoria CI (*excelso*) apresentaram correlação negativa com o total. Possivelmente isto tenha ocorrido devido ao grau de dificuldade dos itens. Os itens 42, 94, 98 apresentaram grau de dificuldade elevado uma vez que a maior parte dos alunos os classificaram de forma errada, já os itens 18, 49 e 100 apresentaram baixo grau de dificuldade, com a maioria dos alunos acertando a sua classificação. Porém a deleção de nenhum item do teste elevaria o alfa de Cronbach, de forma que se optou por mantê-los no teste.

10. CONCLUSÃO

O estudo teve por objetivo adaptar e desenvolver instrumentos para avaliar componentes de leitura, buscar evidências de validade e precisão dos mesmos. Por meio da análise de variância foi possível detectar que todos os testes apresentaram diferença de desempenho de acordo com o nível de escolaridade, sugerindo que, com a progressão escolar, há tendência a uma melhora no desempenho nas tarefas propostas. De modo geral, a maioria das diferenças estatisticamente significativas se deu em relação do 6º com o 9º ano ou do 6º com os demais anos. Pesquisas com diferentes amostras devem ser realizadas a fim de verificar a diferença entre os anos escolares.

No TFL, verificou-se que a taxa de leitura do subteste Texto foi mais sensível em diferenciar os anos escolares que as medidas relacionadas ao TFL – Palavras. Em relação ao TFL-Palavras, a medida de velocidade também foi mais sensível que a de acurácia na discriminação do desempenho entre os anos escolares. Futuras pesquisas poderiam transformar as medidas de velocidade e acurácia numa taxa única como a obtida no TFL-Texto.

Pôde-se também verificar evidências de validade na correlação estabelecida entre as medidas do TFL que se tratam de construtos diferentes, porém relacionados. O mesmo foi verificado em relação às medidas do TCCL e do TCLPP-II. De igual modo, quando analisadas as correlações dos testes entre si, observou-se que se tratam de construtos relacionados, porém distintos. Todos os instrumentos correlacionaram-se de forma estatisticamente significativa com a média de português, derivando mais uma evidência de validade.

As análises de precisão sugeriram boa consistência interna e a análise de itens revelou que a maioria dos itens é adequada e apresenta correlação com o total nos testes. Em resumo, por meio das análises realizadas, o presente estudo encontrou evidências de validade e precisão que indicam que os testes adaptados e desenvolvidos são adequados para auxiliar na compreensão de características de leitura de alunos do segundo ciclo do Ensino Fundamental II.

Futuros estudos que ampliem a faixa etária da amostra para anos anteriores ao Ensino Fundamental II poderão contribuir para uma maior investigação do efeito de série. Embora tenha-se obtido pouca discriminação entre as séries escolares avaliadas, os resultados podem servir como referência de desempenho esperado quanto aos componentes de leitura para a faixa etária abordada. Isso é importante pois, no contexto clínico, ainda existem crianças e adolescentes, na faixa de escolaridade do presente estudo, que apresentam dificuldades ou Transtornos de Aprendizagem, nos quais a habilidade de leitura não está totalmente

desenvolvida, e que precisam ser avaliados. Mesmo no contexto escolar regular, podem existir estudantes com níveis de leitura abaixo da média não diagnosticadas apropriadamente ou que necessitam de avaliação. Em tais casos é importante dispor de instrumentos psicometricamente adequados utilizados para o diagnóstico diferencial. Sugere-se que novos estudos sejam conduzidos para ampliação das evidências de validade e desenvolvimento de tabelas normativas.

11. REFERÊNCIAS

- AARON, P. G., JOSHI, L., e WILLIAMS, K. A. Not All Reading Disabilities are alike. *Journal of Learning Disabilities*, 32(2) 120-137, 1999.
- AARON, P. G.; JOSHI, R.; QUATROCHE, Diana. *Becoming a Professional Reading Teacher*. Brookes Publishing Company. PO Box 10624, Baltimore, MD 21285, 2008.
- AARON, P.G; JOSHI, R M; GOODE, R; BENTUM K. E. Diagnosis and treatment of Reading disabilities based on the Component Model of Reading: An alternative to the Discrepancy Model of LD. *Journal of Learning Disabilities*, 41 (1), 67 – 84, 2008.
- ALÉGRIA, J., LEYBAERT, J; MOUSTY, P. Aquisição da leitura e distúrbios associados: avaliação, tratamento e teoria. Em: GRÉGOIRE, J; PIÉRART, B. et al. *Avaliação dos problemas de leitura: Os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas* (pp. 105-124). Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- ALVAREZ, A.M.M.A.; SANCHEZ, M.L.; CARVALHO, I.B.M. Neuroaudiologia e Linguagem. 2008. In: FUENTES, D.; MALLOY-DINIZ, L.F.; CAMARGO, C.H.P.; COSENZA, R.M. et al, Neuropsicologia, teoria e prática (pp.136-150). São Paulo: Editora Artmed, 2008.
- BREEN, Mara. Empirical investigations of the role of implicit prosody in sentence processing. *Language and Linguistics Compass*, v. 8, n. 2, p. 37-50, 2014.
- BRITO, G. R. *Implementação do modelo de Resposta à Intervenção em uma classe de 5º ano do ensino fundamental da rede pública de ensino: relato de experiência*. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Psicopedagogia) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, SP, 2015.
- CAPOVILLA, A. G. S. *Leitura, escrita e consciência fonológica: desenvolvimento, intercorrelações e intervenções*. 1999. Tese (Doutorado em Psicologia Experimental). Universidade de São Paulo, SP, 1999.
- CAPOVILLA, A. G. S; GUTSCHOW, C. R. D; CAPOVILLA, F. C. Identificação de perfis cognitivos preditivos de dificuldades de Leitura e escrita. In: E. C. MACEDO, M. J. GONÇALVES, F. C. CAPOVILLA; A. L. SENNYEY et al. *Tecnologia em (Re)Habilitação Cognitiva. Um novo olhar para avaliação e intervenção*. (pp. 173-188). São Paulo: Sociedade Brasileira de Neuropsicologia, 2002.
- CAPOVILLA, F. C. et al. *Os novos caminhos da alfabetização infantil*. São Paulo, Memnon, 2005.
- CORSO, H. V; PICCOLO, L. R; MINÁ, C. S; SALLES, J. F. Normas de Desempenho em Compreensão de Leitura Textual para Crianças de 1º Ano a 6ª Série. *Psico*, 46(1), 68-78, 2015.

CHRISTOPHER, M. E. et al. Predicting word reading and comprehension with executive function and speed measures across development: a latent variable analysis. *Journal of Experimental Psychology: General*, v. 141, n. 3, p. 470, 2012.

CUNHA, C. M.; DE ALMEIDA NETO, O. P.; STACKFLETH, R. Principais métodos de avaliação psicométrica da validade de instrumentos de medida. **Revista de Atenção à Saúde (antiga Rev. Bras. Ciên. Saúde)**, v. 14, n. 47, p. 75-83, 2016.

CUTTING, L. E.; SCARBOROUGH, H. S. Prediction of reading comprehension: Relative contributions of word recognition, language proficiency, and other cognitive skills can depend on how comprehension is measured. **Scientific studies of reading**, v. 10, n. 3, p. 277-299, 2006.

DA ROSA, L et al. Normas de desempenho em tarefa de leitura de palavras/pseudopalavras isoladas (LPI) para crianças de 1º ano a 7º ano. 2013.

DEHAENE, S. *Neurônios da Leitura: Como a Ciência Explica a Nossa Capacidade de Ler*. Porto Alegre: Penso Editora, 2012.

DELLISA, P. R. R; NAVAS, A. L. G. P. Avaliação do desempenho de leitura em estudantes do 3º ao 7º anos, com diferentes tipos de texto. *Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*. Vol. 25, No. 4, pp. 342-50, 2013

DENTON, Carolyn A. et al. The relations among oral and silent reading fluency and comprehension in middle school: Implications for identification and instruction of students with reading difficulties. *Scientific Studies of Reading*, v. 15, n. 2, p. 109-135, 2011.

DIAS, N M; MONTIEL, J M; SEABRA, A G. Development and interactions among academic performance, word recognition, listening, and reading comprehension. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 28, n. 2, p. 404-415, 2015.

DIAS, N. M.; OLIVEIRA, D.G. A linguagem escrita para além do reconhecimento de palavras: considerações sobre processos de compreensão e de escrita. In: SEABRA, A. G.; DIAS, N. M.; CAPOVILLA, F.C. et al. *Avaliação neuropsicológica cognitiva: Leitura, escrita e aritmética*. Vol. 3. (pp. 10-18). São Paulo: Memnon, 2013.

DIAS, N. M; SEABRA, A. G; MONTIEL, J. M. Instrumentos de avaliação de componentes da leitura: investigação de seus parâmetros psicométricos. *Avaliação Psicológica*, v. 13, n. 2, p. 235-245, 2014.

EHRI, L. Aquisição da habilidade de leitura de palavras e sua influência na pronúncia e na aprendizagem do vocabulário. *Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e a escrever*, p. 49-81, 2013.

ELLIS, A. W; YOUNG, A. W. *Human cognitive neuropsychology*. London, UK: Lawrence Erlbaum, 1988.

ENGEL DE ABREU, P. M. J; TOURINHO, C. J; PUGLISI, M. L; NIKAEDO, C; ABREU, N; MIRANDA, M. C; BEFI-LOPES, D. M; BUENO, O. F. A; MARTIN, R. *A Pobreza e a Mente: Perspectiva da Ciência Cognitiva*. The University of Luxembourg, Walferdange, Luxembourg 20015.

FLETCHER, J. M; LYONS, G. R; FUCHS, L. S; BARNES, M. A. *Transtornos de Aprendizagem: da identificação à intervenção*. Porto Alegre, ArtMed. 2009.

FRITH; U. Beneath the surface of developmental dyslexia. In: PATTERSON, K; MARSHALL, J; COLTHEART M. et al. *Surface Dyslexia: Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading*, London: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 301-330, 1985.

FUCHS, L. S, FUCHS, D; HOSP, M. K; JENKINS, J. R. Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading*, 5, 239–256, 2001.

GAZZANIGA, M.S.; IVRY, R.B.; MANGUN, G,R. *Neurociência cognitiva*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GERBER, A. *Problemas de aprendizado relacionado à linguagem: Sua natureza e tratamento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GOUGH, Philip B.; TUNMER, William E. Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and special education*, v. 7, n. 1, p. 6-10, 1986.

HARLAAR, N; TRZASKOWSKI, M; DALE, P. S; PLOMIN, R Word Reading Fluency: Role of Genome-Wide Single-Nucleotide Polymorphisms in Developmental Stability and Correlations With Print Exposure. *Child development*, v. 85, n. 3, p. 1190-1205, 2014.

HEROLD, Debora S.; NYGAARD, Lynne C.; NAMY, Laura L. Say it like you mean it: Mothers' use of prosody to convey word meaning. *Language and speech*, p. 0023830911422212, 2011.

INSTITUTE OF EDUCATION SCIENCES – IES. *Assisting Students Struggling with Reading: Response to Intervention (RtI) and Multi-Tier Intervention in the Primary GradeS*, 2009. Disponível em: <http://ies.ed.gov/ncee/wwc/practiceguide.aspx?sid=3>.

JACOBSON, Lisa A. et al. Working memory influences processing speed and reading fluency in ADHD. *Child Neuropsychology*, v. 17, n. 3, p. 209-224, 2011.

JAHANDAIRE, K. *Spoken and written discourse: A multi-disciplinary perspective*. Greenwich, CT: Ablex, 1999.

JOLY, M. C. R. A. Escala de estratégias de leitura para etapa inicial do ensino fundamental. *Estudos de Psicologia* 23 (3), 271-278, 2006.

JOSHI, M. R; AARON, P. G. Componential Model of Reading (CMR): Validation Studies. *Journal of Learning Disabilities* 45 (5) 387 -389, 2012.

JOSHI, M. R; AARON, P. G. Componential Model of Reading: Simple View of Reading made a little more complex. *Reading Psychology* 21 (2), 85 -97, 2000.

JOSHI, R. M; TAO, S; AARON, P. G; QUIROZ, B. Cognitive component of componential model of reading applied to different orthographies. *Journal of Learning Disabilities*, 45(5), 480-486, (2012). JOSHI, M R; SHA TAO; P. G. AARON; BLANCA QUIROZ. "Cognitive component of componential model of reading applied to different orthographies." *Journal of Learning Disabilities* 45 (5), 480-486, 2012.

KEENAN, J. M; BETJEMANN, R. S; WADSWORTH, S. J; DEFRIES, J. C; OLSON, R. K. Genetic and environmental influences on reading and listening comprehension. *Journal of Research in Reading*, 29, pp. 75–91, 2007.

KERSHAW, Sarah; SCHATSCHNEIDER, Chris. A latent variable approach to the simple view of reading. *Reading and Writing*, v. 25, n. 2, p. 433-464, 2012.

KIDA, A. D. S. B; CHIARI, B. M; ÁVILA, C. R. B. D. Escalas de avaliação da leitura e da escrita: evidências preliminares de confiabilidade. *Pro Fono*. 2010Dec, 22(4), 509-14, 2010.

KIDA, A. S. B. et al. Influence of retelling modality on reading comprehension assessment. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 32, n. 4, p. 605-615, 2015.

KIDA, A. S. B.; ÁVILA, C. R. B. de; CAPELLINI, S. A. Marcadores sintáticos no reconto oral de escolares disléxicos. In: **CoDAS**. p. 557-564, 2015.

KINTSCH, W; VAN DIJK, T. A. Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 1978.

KIRBY, J. R; SAVAGE, R. S. Can the simple view deal with the complexities of reading? *Literacy*, 42(2), 75-82, 2008.

KOMENO, E. M. et al. Velocidade de leitura e desempenho escolar na última série do ensino fundamental. **Estud. psicol.(Campinas)**, v. 32, n. 3, p. 437-447, 2015.

KUHN, Melanie R.; SCHWANENFLUGEL, Paula J.; MEISINGER, Elizabeth B. Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly*, v. 45, n. 2, p. 230-251, 2010.

LOPES, J; SILVA, M. M; MONIZ, A; SPEAR-SWERLING, L; ZIBULSKY, J. Evolução da prosódia e compreensão da leitura: Um estudo longitudinal do 2.º ano ao final do 3.º ano de escolaridade. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 5-23, 2015.

MACEDO, E. C. D.; CAPOVILLA, F. C.; NIKAEDO, C. C.; ORSATI, F. T.; LUKASOVA, K.; CAPOVILLA, A. G. S.; DIANA, C. Teleavaliação da habilidade de leitura no ensino infantil fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(1), 37-46, 2005.

MÄDER, M. J. Avaliação Neuropsicológica: da pesquisa à prática clínica com adultos. In: MORAES CRUZ, R; ALCHIERI, J. C; SARDÁ JR, J. J. et al. *Avaliação e medidas psicológicas. Produção do conhecimento e da intervenção profissional*. (pp. 47-69). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo. 2002

MAROTTO, C. M. *Introducción a los modelos cognitivos de la comprensión del lenguaje*. Eudeba, 2010.

MILLER, J. F; HEILMANN, J; NOCKERTS, A; IGLESIAS, A; FABIANO, L; FRANCIS, D. J. Oral language and reading in bilingual children. *Learning Disabilities Research and Practice*, 21, 30–43, 2006.

MONTIEL, J. M. Evidências de validade para identificar componentes da linguagem escrita. 2008. Tese (Doutorado em Psicologia) Universidade de São Francisco, Itatiba. 2008.

MORAIS, J. *A arte de ler*. São Paulo, SP: Editora Unesp, 1996.

MORTON, J. An information-processing account of reading acquisition. In: A. M. GALABURDA (Ed.). *From reading to neurons* (pp.43-68). Cambridge, MA: The MIT Press, 1989.

MOUSINHO, R; LUZ, T; SILVA, B. A eficácia das oficinas de estimulação em um modelo de Resposta à Intervenção. *Rev. Psicopedagogia*, 29(88): 15-24, 2012.

NAVAS, A. L. G. P; PINTO, J. C. B. R; DELLISA, P. R. R. Avanços no conhecimento do processamento da fluência em leitura: da palavra ao texto. *Rev Soc Bras Fonoaudiologia*; 14(3):553-9. 2009.

OAKHILL, J; CAIN, K. Reading processes in reading. In K. Brown (Ed.), *Encyclopedia of Language & Linguistics* (2nd ed.) (pp. 379-386). Oxford: Elsevier, 2006.

OLIVEIRA, D. G; DA SILVA, P. B; DIAS, N. M; SEABRA, A. G; MACEDO, E. C. Reading component skills in dyslexia: word recognition, comprehension and processing speed. *Frontiers in psychology*, 5, 2014.

OLIVEIRA, K. L.; DOS SANTOS, A. A. A. Compreensão em leitura e avaliação da aprendizagem em universitários. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 18, n. 1, p. 118-124, 2005.

PICCOLO, L.R; SALLES, J.F. Vocabulário e memória de trabalho predizem desempenho em leitura de crianças. *Psicologia: teoria e prática*, v. 15, n. 2, p. 180-191, 2013.

PRIMI, R; MUNIZ, M; NUNES, C. H. S. S. Definições contemporâneas de validade de testes psicológicos. *Avanços e polêmicas em avaliação psicológica*, v. 1, p. 243-265, 2009.

RODRIGUES, J. C. et al. Construção da tarefa de leitura de palavras e pseudopalavras (TLPP) e desempenho de leitores proficientes. *Temas em Psicologia*, v. 23, n. 2, p. 413-429, 2015.

ROTTA, N. T; PEDROSO, F. S. Transtorno da Linguagem escrita-dislexia. In: ROTTA, N. T, OHLWEILER, L; RIESGO, R. S. *Transtornos da Aprendizagem. Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar*. Porto Alegre: Artmed, 2016.

SALLES, J. F; PARENTE, M. A. Compreensão textual em alunos da segunda e terceira séries: uma abordagem cognitiva. *Estud Psicol*, v. 9, n. 1, p. 71-80, 2004.

SALLES, J.F; PARENTE, M. A. Processos cognitivos na leitura de palavras em crianças: relações com compreensão e tempo de leitura. *Psicologia: reflexão e crítica*. Porto Alegre. Vol. 15, n. 2 (2002), p. 321-331, 2002.

SALLES, J. F; PARENTE, M. A. Avaliação da leitura e escrita de palavras em crianças de 2ª série: abordagem neuropsicológica cognitiva. *Psicologia: reflexão e crítica*. Porto Alegre. Vol. 20, n. 2 (maio/ago. 2007), p. 220-228., 2007.

SARAIVA, R. A; MOOJEN, S. M. P; MUNARSKI, R. *Avaliação da compreensão leitora de textos expositivos: para fonoaudiólogos e psicopedagogos*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2009.

SEABRA, A. G; DIAS, N. M. Métodos de Alfabetização: delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz. – Trabalho realizado no programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento da Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2011.

SEABRA, A. G; CAPOVILLA, F. C. Problemas de leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica. São Paulo: Memnon, 2011.

SEABRA, A. G; CAPOVILLA, F. C. Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras (TCLPP). São Paulo: Memnon, 2010.

SEABRA, A. G; CAPOVILLA, F. C; DIAS, N. M. et al. Avaliação neuropsicológica cognitiva: leitura, escrita e aritmética. São Paulo. Memnon: 2013.

SEABRA, A. G; CAPOVILLA, F.C. Alfabetização: método fônico. 5ª ed. São Paulo: Memnon, 2010.

SHARE, D. L. Phonological recoding and self-teaching: Sine qua non of reading acquisition. *Cognition*, 55, 151-218, 1995.

STERNBERG, R.J. *Psicologia Cognitiva*. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SUEHIRO, A. C. B. Processos fonológicos e perceptuais e aprendizagem da leitura e escrita: instrumentos de avaliação. 2008. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade São Francisco, Itatiba, SP, 2008.

URBINA, S.; URBINA, S. Fundamentos em fidedignidade. Urbina S. Fundamentos da testagem psicológica. Porto Alegre (RS): Artmed, p. 121-54, 2007.

TORGESEN, J. K.; WAGNER, R. K.; RASHOTTE, C. A. Test of word reading efficiency (TOWRE). Austin, TX: Pro-Ed, 1999.

TREVISAN, B. T; HIPOLITO, R; MARTONI, A. T et. al. Teoria e pesquisa de aspecto da linguagem oral. In: SEABRA, A. G; DIAS, N. M. *Avaliação Neuropsicológica Cognitiva: linguagem oral*, v 2. São Paulo, SP: Menon, 2012.

WAGNER, R. (2008). Rediscovering dyslexia: New approaches for identification and classification. In REID, G; FAWCETT, A. J; MANIS, F; SIEGEL, L. S. (Eds.), *The Sage handbook of dyslexia* (pp. 174–191). Thousand Oaks, CA: SAGE.

WANG, C et al. Oral reading rates of second-grade students. *Journal of Educational Psychology*, v. 103, n. 2, p. 442, 2011.

APÊNDICE 1
Amostra TCLPP II

Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras II
(Brito, Trevisan e Seabra)

Nome: _____

Sexo: F M - Data de Nascimento: ___/___/___ - Escolaridade: _____

Ocupação: _____ - Data da aplicação: ___/___/___

Treino

Todas as palavras escritas existem. Observe-as e faça um X na coluna que indica se a palavra está escrita de forma correta ou errada.

		Correta	Errada
A	amigo		
B	bonega		
C	xamada		
D	caneia		
E	bruxa		

Teste

Todas as palavras escritas existem. Observe-as e faça um X na coluna que indica se a palavra está escrita de forma correta ou errada.



		Correta	Errada
1.	florido		
2.	tóxico		
3.	tremido		
4.	física		
5.	puxador		
6.	novelo		
7.	próximo		
8.	ardido		
9.	embada		
10.	anexar		

APÊNDICE 2

Amostra TCCL

Teste Cloze de Compreensão de Leitura

(Brito, Trevisan e Seabra)

Nome: _____

Sexo: F M - Data de Nascimento: ___/___/___ - Escolaridade: _____

Ocupação: _____ - Data da aplicação: ___/___/___

Horário inicial: _____ Horário final: _____

A seguir, você verá um texto. Primeiro, você deverá ler toda a narrativa. Em seguida, retorne ao início e complete as frases com as palavras que fazem mais sentido com o texto. Você não precisa escrever, basta circular a palavra que melhor combine com a frase dentre as 4 opções oferecidas. Todos os espaços são do mesmo tamanho (ou seja, não são proporcionais ao tamanho da resposta certa). Então, lembre-se: Após ler o texto todo, volte ao início e complete as lacunas escolhendo a opção mais adequada.

Treino

O aniversário de Bruna

Bruna era uma menina _____, alegre e cheia de _____. Festeira como ela só,

muito / nada / quase / pouco

dinheiro / tristeza / amigos / magoada

_____ buscava ocasião para juntar _____ sua turma. Acordou especialmente

nunca / sempre / que / ainda

cada / tudo / muito / toda

_____ naquela manhã, afinal era _____ dia tão esperado do _____ décimo

deprimida / triste / feliz / alegria

um / o / os / uns

seu / dela / sua / uns

primeiro aniversário. Estava _____!

cheia / raivosa / feia / empolgada

Parte 1: Texto narrativo

O aniversário de Bruna

Bruna era uma menina muito alegre e cheia de amigos. Festeira como ela só, sempre buscava ocasião para juntar toda sua turma. Acordou especialmente feliz naquela manhã, afinal era o dia tão esperado do seu décimo primeiro aniversário. Estava empolgada!

Desceu as escadas correndo _____ logo deu um abraço _____ apertado na mãe _____

que _____ preparando o café na _____ da linda casa onde moravam.

andava / comia / tomava / estava

fogão / panela / cozinha / sala

— Bom dia, mãe! A _____ tem algo para me _____? — perguntou a garota sorrindo.

mulher / você / senhora / vovó

beber / dar / fazer / dizer

— Sim. Digo que você _____ nem escovou os dentes _____ vai se atrasar para

só / ainda / já / que

é / certamente / não / ainda

_____ escola! — respondeu dona Glória _____ olhar direito para filha.

a / na / ao / ir

com / sem / nem / ao

Desapontada, Bruna tomou seu _____ da manhã e foi _____ preparar para estudar.

bolo / leite / pão / café

me / então / se / super

Nem _____ pelo pai e pelos _____ pois, como sua mãe, _____ deviam ter

soube / perguntou / notou / olhou

amigos / livros / irmãos / tios

não / também / mas / só

esquecido do _____ dela. Foi como Bruna _____

compromisso / ano / festa / dia

adivinhou / desenhou / deduziu / organizou

Rumo à escola, a _____ e sua mãe não _____ sequer uma palavra.

emburrada / mulher / emburrada /

tiveram / compartilharam / solicitaram / souberam

Sua _____ dirigiu o carro atenta _____ rádio que transmitia o _____ da manhã.

motorista / tia / vó / mãe

no / para / ao / ligada

noticiário / show / canto / reportagem

“Jornal chato”, _____ a garota. Ela, porém, _____ não se magoar. “Pelo _____ os

inferiu / concluiu / atestou / pensou

decidiu / quer / tentará / foi

tanto / horário / mais / menos

meus amigos da _____ irão se lembrar desse _____ tão especial para mim!”

rua / galera / família / classe

dia / festa / dias / ocasião

_____ em silêncio a aniversariante.

cogitava / acertavam / acertava / gritava

Treino

A origem da bola de futebol

A bola é um instrumento essencial não apenas ao futebol, mas também a inúmeros outros esportes. Sem ela seria impossível _____ prática do basquete, do _____, do vôlei e de

a / ao / para / se

natação / revezamento / tênis / ioga

_____ outras modalidades esportivas que _____ tão praticadas hoje em _____.

quantas / tanta / tantas / vários

eram / são / é / foi

tempo / dia / dias / nós

Parte 2: Texto dissertativo

A origem da bola de futebol |

A bola é um instrumento essencial não apenas ao futebol, mas também a inúmeros outros esportes. Sem ela seria impossível a prática do basquete, do **tênis**, do vôlei e de **tantas** outras modalidades esportivas que **são** tão praticadas hoje em dia.

Ninguém tem certeza de _____ o popular item esportivo _____ surgido. Muito

com / quem / como / quanto

teria / seria / tem / é

provavelmente qualquer _____ que pudesse ser lançada _____ chutada com facilidade

coisas / coisa / um / uma

mas / porém / também / ou

tenha _____ a precursora do que _____ chamamos de bola. Foram _____

ido / tido / sido / feito

já / hoje / é / os

feito / achado / desenhados / encontrados

desenhos realizados em cavernas _____ mais de 30 mil anos _____ representavam

com / há / por / em

e / quais / se / que

homens segurando objetos _____. Sugere-se que, inicialmente, o _____ pré-histórico tenha

lisas / esféricas / gordas / pontudas

animal / homo / macaco / homem

APÊNDICE 3**Amostra TFL - Subteste: palavras****Teste de Fluência Leitora de Palavras**

(Brito, Trevisan e Seabra)

Nome: _____

Sexo: f m - data de nascimento: ___/___/___ - escolaridade: _____

Ocupação: _____ - data da aplicação: ___/___/___

Nas folhas seguintes você encontrará uma lista de palavras. Talvez você não conheça algumas delas, não tem problema. Leia o melhor que você puder.

Todas as listas devem ser lidas de cima para baixo, começando pela primeira coluna da esquerda.

Treino

casa	mesa
bala	coisa
boneca	noite
leite	cão
pateta	sapato

Parte 1|

trabalho	governo
pessoas	estudo
política	muito
educado	deputado
melhor	cidade
democrático	efetivo
região	personalidade
adotado	capitalismo
produção	campeonato
descoberta	projeto
saúde	colonial
computador	educação
grande	

Teste de Fluência de Leitura em voz alta – Subteste: Palavra

Crivo 2

Nome:

Data:

Parte 1 – palavras irregulares de AF				Parte 2 – palavras irregulares de MF				Parte 3 – palavras irregulares de BF			
deixar	1	exclusão	14	fixar	1	exibir	14	paraxial	1	sexismo	14
explicar	2	experimento	15	pretexto	2	aproximar	15	excelsa	2	exausto	15
existência	3	máximo	16	explícita	3	luxo	16	exílico	3	vexame	16
abaixo	4	exigência	17	textura	4	trouxe	17	tóxico	4	paradójico	17
exposição	5	exposição	18	examinar	5	óxido	18	excitava	5	refluxo	18
externo	6	expectativa	19	exército	6	executivo	19	êxito	6	enxovalhar	19
explicação	7	complexo	20	exato	7	expresso	20	exorcizar	7	sextante	20
execução	8	exercício	21	executada	8	indexação	21	paixão	8	maximizar	21
exame	9	aproximação	22	exemplar	9	extrato	22	exalar	9	mixar	22
exterior	10	próximo	23	reflexo	10	exigir	23	reflexiva	10	mexer	23
exemplo	11	exatamente	24	proximidade	11	flexibilidade	24	desoxidado	11	exalar	24
taxa	12	existe	25	exclusiva	12	exibição	25	bruxulear	12	exator	25
texto	13			excessiva	13			desoxidado	13		
Tempo:				Tempo:				Tempo:			

Parte 4 – palavras regulares de AF				Parte 5 – palavras regulares de MF				Parte 6 – palavras regulares de BF			
trabalho	1	governo	14	templo	1	premissa	14	comodato	1	penhor	14
pessoas	2	estudo	15	habitação	2	entorno	15	afunda	2	gremista	15
política	3	muito	16	relatou	3	cometido	16	triângulo	3	herdado	16
educado	4	deputado	17	ampliada	4	vendida	17	pauta	4	amedrontada	17
melhor	5	cidade	18	macho	5	jogada	18	habilmente	5	estocar	18
democrático	6	efetivo	19	apoiado	6	concorrente	19	enfrente	6	dissimular	19
região	7	personalidade	20	derrubar	7	otimista	20	intocada	7	fechadura	20
adotado	8	capitalismo	21	retorna	8	incubação	21	ampola	8	prosa	21
produção	9	campeonato	22	oitenta	9	cuida	22	conectivo	9	depressivo	22
descoberta	10	projeto	23	investigado	10	juvenil	23	elucida	10	acatado	23
saúde	11	efetivo	24	utopia	11	desconforto	24	fidedigna	11	magoado	24
computador	12	educação	25	legalidade	12	comprometido	25	preconizava	12	retome	25
grande	13			estruturado	13			recanto	13		
Tempo:				Tempo:				Tempo:			

Teste de Fluência de Leitura em voz alta – Subteste: Texto

História de pescador

A caminho do rio para pescar, os dois mais riam que conversavam. Eram bons amigos! Daniel era um menino de poucas palavras, mas muito sabido e divertido. Adorava ouvir uma boa piada, o que era um prato cheio para Guilherme que, ao contrário dele, era um tagarela, super extrovertido, cujo maior prazer era fazer anedotas e contar piadas. Os dois riam muito com as brincadeiras que Guilherme fazia.

Daniel dizia que Guilherme era um verdadeiro zombador! Gostava muito do amigo, só ficava chateado quando ele contava vantagem demais. Ele dizia:

- Gui, aí você está exagerando. Ninguém vai acreditar nisso!

Um exemplo disso foi quando Guilherme disse ter pescado um tubarão no mesmo rio em que iriam pescar.

- Guilherme, por favor, tubarão não vive em água doce. Não se encontra tubarão no rio, só no mar! Nessa ninguém vai acreditar – disse Daniel.

O garoto falador, quase que crendo em suas próprias mentiras, não se dava por vencido e tentava, de todo jeito, convencer também o seu parceiro de pescaria.

Na verdade, Guilherme era mesmo um bom pescador e excelente em tudo que fazia. Não necessitava inventar histórias e, embora gostasse bastante de Daniel, seria uma melhor companhia se não contasse tanta vantagem. Daniel ficava com a chamada “vergonha alheia” quando via seu melhor amigo fazer papel de tolo ao contar suas mentiras bobas na frente dos outros. Mas a sós, sentados à beira do rio, muitas vezes desistia de corrigir Guilherme e até achava graça.

Engraçado mesmo foi o momento em que Guilherme pescou o sexto peixe. Esse sim poderia ser chamado de um belo peixe! Enquanto retirava o animal da água, Guilherme zombava do amigo, dizendo:

- Vamos, Dani, pesca logo alguma coisa! Até agora você só pescou dois pequenininhos. Vai se contentar com esses peixinhos de nada? Aprende comigo, o grande caçador de tubarões! - e ria do menino.

- Ei, caçador! Eu já disse que estou procurando algo que perdi.

- Dani, assume que você não é bom pescador como eu.

Mal havia terminado de falar, Daniel tirou das águas uma galocha. Guilherme explodiu em risos, mas o outro não se incomodou, ao contrário, ficou feliz e começou a gritar:

-Achei! Achei!

Vendo a reação do colega, Guilherme parou de rir e disse:

- Assume que hoje o rio não está pra peixe! Bota culpa no azar ou no que for, mas dizer que pescou a galocha de propósito? Nessa ninguém acredita, nem eu.

Mas, para sua surpresa, Daniel abriu a mochila e tirou de dentro dela outra galocha que fazia par com a que acabara de pescar e, calçando-as, disse, sorrindo:

- Melhor não julgar os outros a partir de si mesmo!

Os garotos deram uma boa gargalhada e, depois dessa, decidiram voltar para casa.

Teste de Fluência de Leitura em voz alta – Subteste: Texto narrativo

Crivo 1

Apresentar o texto ao sujeito e dizer:

“Atrás dessa folha, você verá um texto que deverá ser lido em voz alta. Leia o melhor possível, sem se esquecer da entonação. Faça de conta que está contando a história para alguém. Caso encontre palavras que não conheça, leia da forma que achar correta. Você terá um minuto, mas não se preocupe se não conseguir ler o texto inteiro. Assim que eu virar a página, leia o título e, em seguida, já comece a ler o texto”.

Comece a cronometrar somente após a leitura do título. É necessário que o aplicador esteja com o crivo para acompanhar a leitura e riscar as palavras lidas incorretamente. Não se deve fazer nenhum tipo de intervenção caso o sujeito erre. Mas, caso ele releia a palavra espontaneamente, se autocorrigindo, circule a palavra e a desconsidere no momento de contagem dos erros. Ao completar um minuto de leitura, interrompa e marque com uma chave (]) a última palavra lida dentro do tempo.

História de pescador

A caminho do rio para pescar, os dois mais riam que conversavam. Eram bons amigos! Daniel era um menino de poucas palavras, mas muito sabido e divertido. Adorava ouvir uma boa piada, o que era um prato cheio para Guilherme que, ao contrário dele, era um tagarela, super extrovertido, cujo maior prazer era fazer anedotas e contar piadas. Os dois riam muito com as brincadeiras que Guilherme fazia.	19 38 54 68
Daniel dizia que Guilherme era um verdadeiro zombador! Gostava muito do amigo, só ficava chateado quando ele contava vantagem demais. Ele dizia:	82 90
- Gui, aí você está exagerando. Ninguém vai acreditar nisso!	100
Um exemplo disso foi quando Guilherme disse ter pescado um tubarão no mesmo rio em que iriam pescar.	117 118
- Guilherme, por favor, tubarão não vive em água doce. Não se encontra tubarão no rio, só no mar! Nessa ninguém vai acreditar – disse Daniel.	137 143
O garoto falador, quase que crendo em suas próprias mentiras, não se dava por vencido e tentava, de todo jeito, convencer também o seu parceiro de pescaria.	162 170
Na verdade, Guilherme era mesmo um bom pescador e excelente em tudo que fazia. Não necessitava inventar histórias e, embora gostasse bastante de Daniel, seria uma melhor companhia se não contasse tanta vantagem. Daniel ficava com a chamada “vergonha alheia” quando via seu melhor amigo fazer papel de tolo ao contar suas mentiras bobas na frente dos outros. Mas a sós, sentados à beira do rio, muitas vezes desistia de corrigir Guilherme e até achava graça.	185 200 215 236 246
Engraçado mesmo foi o momento em que Guilherme pescou o sexto peixe. Esse sim poderia ser chamado de um belo peixe! Enquanto retirava o peixe da água, Guilherme zombava do amigo, dizendo:	263 278
- Vamos, Dani, pesca logo alguma coisa! Até agora você só pescou dois pequeninhos. Vai se contentar com esses peixinhos de nada? Aprende comigo, o grande caçador de tubarões! - e ria do menino.	294 312
- Ei, caçador! Eu já disse que estou procurando algo que perdi.	324
- Dani, assume que você não é bom pescador como eu.	335
Mal havia terminado de falar, Daniel tirou das águas uma galocha. Guilherme explodiu em risos, mas o outro não se incomodou, ao contrário, ficou feliz e começou a gritar:	353 364
- Achei! Achei!	367
Vendo a reação do colega, Guilherme parou de rir e disse:	378
- Assume que hoje o rio não está pra peixe! Bota culpa no azar ou no que for, mas dizer que pescou a galocha de propósito? Nessa ninguém acredita, nem eu.	402 409
Mas, para sua surpresa, Daniel abriu a mochila e tirou de dentro dela outra galocha que fazia par com a que acabara de pescar e, calçando-as, disse, sorrindo:	430 437
- Melhor não julgar os outros a partir de si mesmo!	448
Os garotos deram uma boa gargalhada e, depois dessa, decidiram voltar para casa.	461
Total de palavras lidas	Total de omissões
Total de erros	Total de palavras lidas corretamente