



Universidade de Lisboa
Faculdade de Motricidade Humana



Avaliação da Fluência Leitora: Estudo exploratório de adaptação do *Gray Oral Reading Tests 4 (GORT 4)* em crianças com e sem Dificuldades na Leitura do 3ºano do 1º CEB de um Agrupamento de Escolas de Leiria

Dissertação elaborada com vista à obtenção do Grau de Mestre em Reabilitação Psicomotora

Orientador: Professor Doutor Vítor Manuel Lourenço da Cruz

JÚRI:

Presidente

Professor Doutor Rui Fernando Roque Martins, Professor Associado da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.

Vogais

Professor Doutor Vítor Manuel Lourenço da Cruz, Professor Auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa;

Professora Doutora Sandrina Maria Silva Esteves, Professora Adjunta da Escola Superior de Educação de Lisboa do Instituto Politécnico de Lisboa.

Joana Catarina Mónico Estrela

2015

*“A leitura é como o amor.
Assim sendo, teremos mesmo de estar apaixonados.”
(Sardinha, 2007)*

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor Vitor Cruz, por toda a orientação, sabedoria, disponibilidade e compreensão ao longo de toda a investigação;

À Professora Doutora Sandrina Esteves, pela sua colaboração na tradução e adaptação do GORT 4;

Ao Agrupamento de Escolas Caranguejeira – Santa Catarina da Serra por permitir que este estudo fosse possível, em especial, às professoras Idalina Costa e Ilda Duro por toda a simpatia e amabilidade com que me receberam;

Às professoras titulares de turma e crianças que colaboraram ativamente na aplicação dos instrumentos de avaliação;

Aos pais das crianças em estudo, por saberem dar valor a um projeto de investigação deste âmbito ao autorizarem a participação dos seus filhos no mesmo;

Aos meninos com quem trabalho ou já trabalhei, por me incitarem a lutar por eles;

Ao Centro de Desenvolvimento Infantil Diferenças e a todas as colegas de trabalho que me inspiraram a querer saber mais e a crescer enquanto técnica;

Aos meus pais, que me apoiaram e apoiam incondicionalmente em tudo;

Ao meu irmão e à minha cunhada, por todo o encorajamento e pelo exemplo a seguir que representam para mim;

Aos meus sobrinhos, pelo amor incondicional que me transmitem e por me fazerem amar ainda mais o mundo das crianças;

Ao João, por ser o meu “porto de abrigo”;

Aos meus amigos, por “saberem estar lá” quando é preciso;

MUITO OBRIGADA!

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	III
ÍNDICE	IV
ÍNDICE DE TABELAS.....	V
ÍNDICE DE GRÁFICOS	VI
ÍNDICE DE ANEXOS.....	VI
LISTAGEM DE ABREVIATURAS	VII
RESUMO.....	VIII
ABSTRACT	IX
INTRODUÇÃO.....	1
PRIMEIRA PARTE - ESTUDO TEÓRICO.....	5
Leitura: Da Linguagem à Fluência	6
1. A Linguagem e a sua Hierarquia	6
2. A Leitura e as suas Componentes.....	7
3. A Fluência na Leitura.....	10
3.1. Descrições Conceptuais de Fluência na Leitura	11
3.2. Dimensões implicadas na Fluência na Leitura	12
3.2.1. Precisão	12
3.2.2. Velocidade.....	13
3.2.3. Prosódia	14
4. A Fluência como competência ponte entre a descodificação e compreensão ...	15
5. Avaliação da Fluência na Leitura.....	17
6. Dificuldades na Leitura	20
6.1. Dificuldades na Fluência na Leitura	22
7. Psicomotricidade e Dificuldades na Leitura	23
SEGUNDA PARTE - ESTUDO PRÁTICO.....	25
1. Metodologia.....	26
1.1. Objetivos de Estudo.....	26
1.2. Apresentação dos Instrumentos	27
1.2.1. PAFL	27
1.2.2. GORT 4.....	28

1.3. Caracterização da Aplicação dos Instrumentos	29
1.4. Caracterização da Amostra	31
2. Apresentação e Discussão de Resultados.....	32
2.1. Apresentação e análise dos resultados das Correlações.....	32
2.2. Apresentação e análise dos resultados do Teste <i>Mann Whitney</i>	38
2.3. Síntese Final da Discussão de Resultados	45
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 49
1. Conclusões.....	50
2. Limitações do estudo.....	52
3. Sugestões para Futuras Investigações	53
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	 54
 ANEXOS.....	 61

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Exemplos de Instrumentos de avaliação da Fluência na Leitura Internacionais.....	18
Tabela 2- Exemplos de Instrumentos de avaliação da Fluência na Leitura Nacionais	19
Tabela 3- Relação entre os anos de escolaridade e os pontos de início no GORT 4..	29
Tabela 4- Número de crianças por cada grupo.....	31
Tabela 5- Número de crianças com e sem dificuldades na leitura, por género	32
Tabela 6- Média, desvio-padrão, mínimo e máximo das idades dos grupos com e sem dificuldades na leitura.....	32
Tabela 7- Resultados das correlações entre as diferentes provas - variável Tempo ..	33
Tabela 8- Resultados das correlações entre as diferentes provas - variável Palavras Corretamente Lidas	34
Tabela 9- Resultados das correlações entre as diferentes provas - variável Velocidade Leitora	35
Tabela 10- Resultados das correlações entre as diferentes provas - variável Expressividade	36

Tabela 11- Resultados das correlações entre as diferentes provas - variável Ritmo ..	38
Tabela 12- Resultados da aplicação do Teste <i>Mann Whitney</i>	39
Tabela 13- Resultados das médias de desempenhos de cada grupo nas diferentes provas, para cada variável.....	39

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Comparação entre os grupos com dificuldades e sem dificuldades, tendo em conta as médias de desempenhos para a variável Tempo	40
Gráfico 2- Comparação entre os grupos com dificuldades e sem dificuldades, tendo em conta as médias de desempenhos para a variável Palavras Corretamente Lidas	40
Gráfico 3- Comparação entre os grupos com dificuldades e sem dificuldades, tendo em conta as médias de desempenhos para a variável Precisão na Leitura.....	41
Gráfico 4- Comparação entre os grupos com dificuldades e sem dificuldades, tendo em conta as médias de desempenhos para a variável Velocidade na Leitura .	42
Gráfico 5- Comparação entre os grupos com dificuldades e sem dificuldades, tendo em conta as médias de desempenhos para a variável Expressividade	44
Gráfico 6- Comparação entre os grupos com dificuldades e sem dificuldades, tendo em conta as médias de desempenhos para a variável Ritmo	45

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I- Adaptação do GORT 4: Forma A (da História 1 à História 6)	63
Anexo II- Consentimento Informado: Agrupamento de Escolas	77
Anexo III - Folha de Registo para avaliação com a PAFL e GORT 4 Adaptado	78
Anexo IV- <i>Outputs</i> das Correlações	85
Anexo V- <i>Outputs</i> do Teste <i>Mann Whitney</i>	91

LISTAGEM DE ABREVIATURAS

DAE: Dificuldades de Aprendizagem Específicas

DGA: Dificuldades Gerais de Aprendizagem

Dif.: Dificuldades

DSM V: Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (5ª edição)

Express.: Expressividade

GORT 3: Gray Oral Reading Tests (3ª edição)

GORT 4: Gray Oral Reading Tests (4ª edição)

GORT 5: Gray Oral Reading Tests (5ª edição)

Hist. : História

PAFL: Prova de Avaliação da Fluência na Leitura

PCL: Palavras Corretamente Lidas

PLP: Prova de Leitura de Palavras

Text: Texto

Velocid.: Velocidade

RESUMO

A presente investigação subordina-se à temática da avaliação da Fluência na Leitura, que é considerada, atualmente, como uma competência ponte entre a descodificação e a compreensão (Esteves e Cruz, 2008).

O estudo foi realizado com uma amostra de 51 crianças do Agrupamento de Escolas Caranguejeira-Santa Catarina da Serra divididas em dois grupos: grupo sem dificuldades na leitura e grupo com dificuldades na leitura. Estes grupos foram organizados com base no parecer dos professores titulares de turma e na aplicação da Prova de Avaliação da Fluência na Leitura (PAFL) (Esteves, 2012).

O primeiro objetivo da investigação incidiu na tradução e adaptação do *Gray Oral Reading Tests 4* (GORT 4) (Wiederholt e Bryant, 2001), e no estudo da sua validade, enquanto característica psicométrica. O segundo objetivo foi verificar se existem diferenças estatisticamente significativas entre grupos (com e sem dificuldades na leitura).

Para a concretização do primeiro objetivo, recorreu-se ao estabelecimento de correlações entre as diferentes provas da PAFL e do GORT 4, tendo em conta as variáveis: tempo, palavras corretamente lidas, precisão leitora, velocidade leitora, expressividade e ritmo. O segundo objetivo foi estudado com recurso ao teste não paramétrico *Mann Whitney*.

Os resultados deste estudo apontam para a existência de correlações fortes entre as diferentes provas aplicadas, nas variáveis: tempo, palavras corretamente lidas, precisão, velocidade e ritmo, o que parece indicar o GORT 4 como um teste válido para a avaliação da fluência. Não obstante, após a discussão de resultados chegou-se à conclusão que este pode não ser o teste mais adequado para a avaliação de crianças portuguesas. Relativamente aos grupos, encontraram-se diferenças estatisticamente significativas entre os mesmos para a maioria das variáveis (exceção da expressividade).

Esta investigação reforça a importância no investimento ao nível da avaliação da fluência para identificação e monitorização de dificuldades na leitura.

Palavras – Chave: Fluência na Leitura; Avaliação; *Gray Oral Reading Tests* (GORT4); Prova de Avaliação da Fluência na Leitura (PAFL); Dificuldades na Leitura.

ABSTRACT

This research is subordinate to the issue of evaluation of reading fluency, which is currently considered as a bridge between decoding and comprehension (Esteves & Cruz, 2008).

The study was conducted with a sample of 51 children from the school group *Caranguejeira-Santa Catarina da Serra* which were divided into two groups: a first group without reading disabilities and a second group with reading disabilities. On this sense, these were chosen based on the opinion of classroom teachers and application of *Prova de Avaliação da Fluência na Leitura* (PAFL) (Esteves, 2012).

The first purpose of the research is the translation and adaptation of Gray Oral Reading Tests 4 (GORT 4) (Wiederholt and Bryant, 2001), and the study of its validity as psychometric feature. The second purpose was to determine the existence of statistically significant differences between groups (with and without reading disabilities).

In order to achieve the first purpose, it was established correlations between the different tests of PAFL and GORT 4, taking into account the variables: time, words read correctly, accuracy, speed, expression and pace. The second purpose was studied with the nonparametric Mann Whitney test.

The results of this study point to the existence of strong correlations between the different tests applied, to the variables: time, words read correctly, accuracy, speed and pace. This indicates that GORT 4 is a valid test for assessing fluency. Nevertheless, after the discussion of results, it came to the conclusion that this may not be the most appropriate test for the evaluation of portuguese children. Relatively to groups, it was found statistically significant differences between them for most variables (except for the expression).

This research reinforces the importance of investment in the evaluation of reading fluency and its role on the identification and monitoring of reading disabilities.

Keywords: Reading Fluency; Assessment; *Gray Oral Reading Tests* (GORT4); *Prova de Avaliação da Fluência na Leitura* (PAFL); Reading Disabilities

INTRODUÇÃO

Na sociedade atual a competência leitora é uma das mais importantes competências cognitivas e comunicativas, constituindo a base das aprendizagens escolares e profissionais (Cruz, 2007). Quer isto dizer que a leitura se apresenta como um “veículo” de acesso a todos os outros saberes. Quem apresentar problemas na aprendizagem e manuseio deste mesmo “veículo”, terá dificuldades no acompanhamento da rápida evolução dos conhecimentos científicos e tecnológicos e verá, ainda, a sua vida profissional e pessoal seriamente condicionada, correndo riscos de marginalização (Cruz, 2007; Teles, 2010).

A leitura revela-se, portanto, como um processo no qual o leitor obtém informação a partir de símbolos escritos, sendo primeiramente necessário que este seja capaz de dominar o código escrito, para depois poder alcançar o seu significado (Cruz, 2007). Por outras palavras, numa primeira fase as crianças aprendem a ler, para, posteriormente, “(...) lerem para aprender” (Araújo, 2007, p.9).

Esta investigação subordina-se à temática da avaliação da Fluência Leitora, uma competência que tem vindo a ganhar destaque no que diz respeito ao alcance do objetivo final da leitura: compreender o conteúdo da mensagem escrita (Anderson, Hiebert, Wilkinson e Scott, 1985 cit. in Esteves, 2012). Isto porque, atualmente, é considerada como uma competência – ponte entre a descodificação e a compreensão (Esteves e Cruz, 2008).

O presente estudo exploratório visa, assim, a tradução e adaptação de um instrumento de avaliação, da autoria de Wiederholt e Bryant (2001), intitulado *Gray Oral Reading Tests 4* (GORT 4) para um grupo de crianças do 3º ano de um agrupamento de escolas de Leiria. O GORT 4 é um teste de referência à norma válido e fidedigno, na versão original, na avaliação do grau de leitura, precisão, fluência e compreensão. Por outro lado, é também objetivo da investigação apurar se existem diferenças significativas entre crianças com e sem dificuldades na leitura no domínio da Fluência. Salienta-se que, para além da aplicação do GORT 4, foi aplicada a Prova de Avaliação da Fluência na Leitura (PAFL) de Esteves (2012) com o objetivo de ser utilizada na divisão dos grupos de crianças (com e sem dificuldades) e, simultaneamente, como fonte de comparação no estudo da validade do GORT 4. Para a divisão dos grupos, foi igualmente tida em conta a perceção dos professores relativamente aos alunos com e sem dificuldades.

No que diz respeito à amostra, torna-se importante justificar a escolha dos alunos do 3º ano para participarem neste estudo. De acordo com Esteves e Cruz

(2008), até ao final do 2º ano competências como a consciência fonológica, o domínio do princípio alfabético, a descodificação e a fluência devem estar consolidadas, o que pressupõe que alunos do 3ºano apresentem um domínio pleno da leitura. Não se alargou a alunos do 4ºano devido a este ser um ano de exame nacional, o que antevê uma menor disponibilidade tanto por parte dos alunos como dos professores.

Por outro lado, é igualmente importante justificar o carácter avaliativo da presente investigação. Neste sentido, explorou-se a temática da avaliação por haver, ainda, uma carência de instrumentos adaptados à população portuguesa para avaliação da fluência (Esteves e Cruz, 2008). Para que uma intervenção, seja de que carácter for, possa ser devidamente delineada e adaptada a cada sujeito deve ser realizada, em primeiro lugar, uma avaliação cuidada e rigorosa (Wendling e Mather, 2008; Carvalho, 2011). Assim, julga-se de crucial importância o desenvolvimento de instrumentos que possam contribuir para uma avaliação da fluência leitora, em contexto formal de aprendizagem, de forma a aferir se o processo de descodificação se encontra perfeitamente automatizado, bem como se a fluência, enquanto competência ponte entre a descodificação e a compreensão, é já dominada pelas crianças nesta fase da sua aprendizagem da leitura (Esteves e Cruz, 2008).

Para além do que foi referido anteriormente, sabe-se, hoje em dia, que a psicomotricidade pode desempenhar um papel relevante no que toca às dificuldades de aprendizagem, uma vez que fornece bases motoras, cognitivas, afetivas e emocionais que podem facilitar as aprendizagens académicas (Vilar, 2010). Através dela, recorre-se ao corpo, como um meio total de expressão e relação, tendo sempre presente que é através dele que a cognição se constrói e manifesta (Fonseca, 2006). Quanto mais instrumentos de avaliação relevantes e devidamente adaptados à nossa população existirem, mais eficaz e específica poderá ser a intervenção nesta área, que olha para o ser humano de uma forma holística e recorre ao corpo como meio primordial de intervenção.

No âmbito da fluência leitora, ao saber-se especificamente que áreas dentro da mesma estão afetadas, poderão ser adaptadas tarefas psicomotoras que contribuam para a minimização/eliminação das dificuldades. Por exemplo, se a criança apresentar problemas ao nível da prosódia, que se refere à expressividade e ritmo na leitura (Esteves, 2013), poderão ser trabalhadas, em contexto psicomotor, questões relacionadas com a respiração, expressão corporal, estruturação temporal, incluindo aspetos rítmicos, que facilitem a aquisição desta dimensão da fluência.

Em termos estruturais, o presente trabalho divide-se em três partes: a primeira apresenta uma natureza teórico-conceitual, a segunda procura apurar os resultados e a última parte dedica-se às conclusões desta investigação.

A primeira parte intitulada “Leitura: Da Linguagem à Fluência” começa por fazer uma abordagem generalista às áreas da linguagem, que estão na base da leitura, prosseguindo para uma análise dos processos e componentes envolvidas nesta última. Posteriormente, é explorado o tema relativo à Fluência na Leitura, tendo em conta questões teóricas e práticas. No final desta parte, são abordadas as Dificuldades na Leitura, com especial enfoque nas dificuldades ao nível da Fluência Leitora. Para além disto, é feita uma relação entre a Psicomotricidade e as Dificuldades na Leitura.

A segunda parte aborda as questões metodológicas do presente estudo de investigação, bem como a análise dos resultados obtidos. Nesta parte, procura-se perceber as qualidades psicométricas, em termos de validade, do instrumento GORT 4 e apurar se existem diferenças significativas entre o grupo com Dificuldades na Leitura e o grupo sem Dificuldades na Leitura, no que se refere à componente da Fluência na Leitura.

Este estudo empírico reserva uma última parte para as considerações finais (conclusões, limitações, sugestões para futuras investigações).

PRIMEIRA PARTE - ESTUDO TEÓRICO

PRIMEIRA PARTE – LEITURA: DA LINGUAGEM À FLUÊNCIA

1. A Linguagem e a sua Hierarquia

Para entender, de um modo integrado, a Fluência, uma importante componente da Leitura, torna-se fundamental compreender-se o conceito em que esta última assenta e do qual faz parte: a Linguagem (Cruz, 2007 e 2009). A este respeito, Rombert (2013, p. 214) refere que: “Aprender a ler e a escrever inicia-se desde o momento em que a criança pratica e desenvolve a fala e a linguagem”.

A linguagem apresenta-se, portanto, como uma faculdade de expressão humana usada para comunicar e pensar (Sim-Sim, 1998). Esta, assenta num sistema complexo de símbolos associado a regras de organização (Sim-Sim, 1998).

Na mesma linha, Almeida (2010) defende que a linguagem permite à criança ser compreendida pelo outro (quer seja por via oral ou escrita), tendo um papel preponderante na relação que esta estabelece com o mundo à sua volta, o modo como organiza o pensamento e como constrói as representações do corpo, acedendo à aprendizagem.

Para Fonseca (1999) e Cruz (2005, 2007, 2009), que se fundamentaram no modelo em cascata proposto por Myklebust (1978, cit. in Fonseca, 1999; Cruz, 2005, 2007, 2009), a linguagem diz respeito a uma faculdade que está presente em todos os seres humanos e que, geralmente, se organiza e manifesta segundo uma hierarquia de sistemas verbais e não verbais, nomeadamente: a linguagem interior, a linguagem auditiva ou falada, a linguagem visual ou escrita e linguagem quantitativa.

Todos os sistemas de linguagem referidos anteriormente possuem um conjunto de características comuns importantes, sendo elas: a forma, que engloba a fonologia (processamento dos elementos sonoros da linguagem), a morfologia (domínio da estrutura da palavra) e sintaxe (domínio da estrutura gramatical da frase); o conteúdo, que engloba a semântica (relacionada com o significado das palavras) e função, que diz respeito à pragmática (uso social da linguagem, na comunicação com o outro) (Cruz, 2005, 2007 e 2009).

No que diz respeito à hierarquia propriamente dita e de um modo sintético, esta começa na linguagem interior, que se desenvolve durante o período sensório – motor (tendo em conta a Teoria de Piaget) e diz respeito à linguagem que permite uma compreensão das experiências (Fonseca, 1999; Cruz, 2005, 2007 e 2009).

A linguagem auditiva ou falada, por sua vez, dá origem à compreensão das palavras e desenvolve-se no período pré-operatório (Fonseca, 1999; Cruz, 2005, 2007 e 2009). A criança começa por compreender o significado das palavras (linguagem auditiva recetiva), para depois as verbalizar (linguagem auditiva expressiva) (Cruz, 2005, 2007 e 2009). A este nível, torna-se importante referir que, apesar de não haver um consenso relativamente a esta questão, segundo diversos autores, a linguagem falada é adquirida naturalmente, decorrendo de uma predisposição biológica (Teles, 2010). A espécie humana possui um processamento fonológico automático que lhe permite aprender a falar, sem necessidade de ensino formal ou explícito, ou seja, sem atenção consciente ou esforço (Teles, 2010).

A linguagem visual ou escrita desenvolve-se no período operatório e envolve, também, um nível recetivo (leitura) e um nível expressivo (escrita) (Fonseca, 1999; Cruz, 2005, 2007 e 2009). Esta linguagem revela uma maior complexidade e maiores dificuldades na sua aprendizagem, visto necessitar de ser ensinada de forma explícita e formal (Cruz, 2005, 2007 e 2009; Teles, 2010).

No caso da linguagem quantitativa, pode dizer-se que esta se desenvolve no período das operações formais e está ligada a processos aritméticos (Fonseca, 1999, Cruz, 2005, 2007 e 2009).

Em suma, importa destacar que o sistema de linguagem que se encontra intimamente ligado à leitura é o sistema linguagem visual ou escrita. Para uma leitura fluente é necessário que os sistemas de base (linguagem interior e linguagem auditiva ou falada) se desenvolvam de forma plena e sem intercorrências. Segundo Almeida (2010), um atraso na aquisição da linguagem falada pode impedir ou atrasar a aprendizagem da linguagem escrita.

2. A Leitura e as suas Componentes

A leitura constitui-se, atualmente, como um instrumento valioso e indispensável a quem procure ser ativo e útil na sociedade. Apresenta-se como um meio privilegiado de acesso ao saber e de, conseqüentemente, conquistar autonomia na aprendizagem (Cruz, 2007).

Segundo Morais (1997) ao falar-se de leitura, são vários os aspetos que podem ser confundidos e, erradamente, tomados como semelhantes, nomeadamente: a capacidade de leitura, os objetivos da leitura, o desempenho de leitura e a atividade da leitura.

A capacidade de leitura diz respeito ao conjunto de recursos mentais que mobilizamos ao ler e que são específicos da atividade de leitura (Morais, 1997). Simultaneamente, para que a esta seja eficaz, torna-se necessário recorrer a um conjunto de capacidades cognitivas gerais, entre elas: manter a atenção no que lemos; recuperar conhecimentos prévios (sobre ideias, factos...); reter informações já obtidas numa memória ativa; relacionar informações (Morais, 2012).

Os objetivos da leitura relacionam-se com a sua finalidade. Para *Morais (1997)*, estes prendem-se com a compreensão do texto e/ou obtenção de uma impressão. *Martins e Niza (1998)* especificam esta questão, referindo que podemos ler para: obter uma informação de carácter geral; obter uma informação precisa; seguir instruções; aprender novos conhecimentos; rever um escrito próprio ou que, simplesmente, podemos ler por prazer e sensibilidade estética.

O desempenho de leitura encontra-se associado ao resultado, ao grau de sucesso da atividade de leitura (*Morais, 1997*).

A atividade da leitura, por sua vez, relaciona-se com o conjunto de acontecimentos que decorrem no cérebro, no sistema cognitivo que o cérebro suporta e nos órgãos sensoriais e motores, para que mesma se desenrole (*Morais, 1997*). O autor anterior define esta atividade como a “capacidade de reconhecimento das palavras escritas, isto é, a capacidade de identificar cada palavra enquanto forma ortográfica com um significado e de lhe atribuir uma pronúncia” (*Morais, 1997, p.107*).

Cruz (2007), corrobora o que foi descrito anteriormente, definindo leitura como uma atividade cognitiva complexa que envolve processos psicológicos diversos e de níveis diferentes, começando por um estímulo visual e terminando na compreensão de um texto, graças à ação conjunta e coordenada destes mesmos processos. Para este autor, *Ribeiro e Baptista (2006)* e *Araújo (2007)*, existem duas componentes cognitivas inerentes à leitura: descodificação e compreensão.

A componente descodificação diz respeito à capacidade de reconhecimento de palavras e apresenta-se como um processo de nível inferior (*Ribeiro e Baptista, 2006; Cruz, 2005, 2007 e 2009*). Esta componente divide-se em dois módulos: módulo perceptivo e módulo léxico (*Ribeiro e Baptista, 2006; Cruz, 2005, 2007 e 2009*).

O módulo perceptivo associa-se aos processos de extração da informação, que têm a ver com a memória icónica e a memória de trabalho (responsáveis pela retenção de letras, palavras ou frases), e onde é feito o reconhecimento e análise linguística (*Ribeiro e Baptista, 2006*). Por outras palavras, este módulo é responsável pela análise e identificação de padrões visuais para os transformar em sons (*Cruz, 2005, 2007 e 2009*). Os processos perceptivos associam-se também aos movimentos sacádicos dos olhos e fixações (*Ribeiro e Baptista, 2006*). A partir dos mesmos,

realiza-se a análise visual, que envolve habilidades como: discriminação e diferenciação figura-fundo, capacidade de reter sequências, análise de elementos que constituem um todo e síntese desses elementos numa unidade total (Cruz, 2005, 2007 e 2009).

O módulo léxico apresenta como função procurar e recuperar o significado das palavras no léxico interno, i.e., assim que são identificadas as letras que compõem uma palavra, passa-se para a recuperação do significado dessa palavra (Cruz, 2005, 2007 e 2009). Estes processos de acesso ou recuperação ao léxico são, geralmente, analisados com base num modelo de dupla via (Morais, 1997; Citoler, 1996; Linuesa e Gutiérrez, 1999 e Vega, 2002, cit. in Cruz, 2007; Ribeiro e Baptista, 2006; Cruz, 2007):

- Via direta, visual, ortográfica ou léxica, através da qual se acede ao significado da palavra através da memória visual que ela tem da mesma;
- Via indireta, fonológica ou subléxica, que recupera o significado das palavras através da correspondência grafema-fonema.

No entanto, para uma leitura bem-sucedida, as duas vias devem ser utilizadas em simultâneo. Qualquer funcionamento incorreto dos processos inerentes a estas duas vias pode produzir dificuldades na leitura (Cruz, 2007; Ribeiro e Baptista, 2006).

Por fim, a componente compreensão apresenta-se como um processo de nível superior e corresponde ao objetivo final da leitura. Lê-se, não somente para descodificar e reconhecer palavras, mas, também, para compreender a mensagem escrita (Cruz, 2007). Esta componente divide-se, igualmente, em dois módulos: módulo sintático e módulo semântico (Cruz, 2007).

O módulo sintático relaciona-se com o conhecimento da estrutura gramatical da língua (Cruz, 2007). Por outras palavras, diz respeito à habilidade de compreender como estão relacionadas as palavras entre si, sendo essencial na predição acerca da informação que se segue às palavras lidas (Ribeiro e Baptista, 2006).

O módulo semântico está associado à compreensão do significado, propriamente dito, das palavras, frases e textos (Cruz, 2007). Torna-se necessário associar os dois módulos, para que se consiga extrair o significado do que foi lido e coordená-lo com a estrutura gramatical do contexto linguístico, considerando os conhecimentos prévios do leitor (Ribeiro e Baptista, 2006).

Em suma, para que o leitor seja competente e hábil, deve realizar uma descodificação eficaz, reconhecendo as palavras de forma precisa e rápida, e ter uma capacidade linguística de compreensão competente. Assim, os bons leitores serão aqueles que utilizam estratégias flexíveis na sua leitura ao passo que os maus leitores se centrarão, frequentemente, numa única estratégia que utilizarão de forma rígida (Martins, 1998).

De salientar que ambas as competências, decodificação e compreensão, só conduzirão a um bom desempenho na leitura se devidamente mediadas por aquela que se assume como competência ponte: a fluência da leitura (Esteves, 2012). Deste modo, apresentar-se-á, seguidamente, uma exposição aprofundada sobre a fluência na leitura.

3. Fluência na Leitura

A fluência na leitura é um conceito relativamente recente que tem vindo a ganhar o seu lugar, no que diz respeito às práticas de ensino da leitura (Esteves, 2012 e 2013).

De acordo com o Allington (1983 cit. in National Reading Panel, 2000) esta foi uma das habilidades leitoras mais negligenciadas ao longo do séc. XX, sendo considerada pelos investigadores como o resultado imediato da proficiência no reconhecimento de palavras. A publicação do relatório do *National Reading Panel* (2000), revelou-se como um marco importante na caracterização e diferenciação deste conceito (Rasinski, 2004).

Definições mais atuais, demonstram que a fluência na leitura não se restringe apenas à competência de reconhecimento referenciada anteriormente. Esta abrange três dimensões fundamentais: precisão, velocidade e prosódia (Hudson, Mercer e Lane, 2000 cit. in Torgesen e Hudson, 2006)

Neste seguimento, o *National Reading Panel* (2000), demonstrou que a fluência corresponde à habilidade de ler um texto de forma rápida, precisa e com expressão adequada.

Rasinski (2004) vai ao encontro da definição anterior, defendendo que a fluência na leitura diz respeito à decodificação precisa e automática das palavras no texto, juntamente com interpretação expressiva do mesmo, de forma a atingir a compreensão ideal. Por este motivo, considera-se a fluência como uma competência ponte entre a decodificação e a compreensão (Rasinski, 2004; Esteves e Cruz, 2008)

A nível nacional, Tristão e Gonçalves (2012), apontam para a fluência como um importante elemento de avaliação, que contribui para a distinção entre um bom leitor e um mau leitor, i.e., um aluno com dificuldade na aquisição e desenvolvimento das competências de leitura. Um mau leitor apresentará sempre uma fluência leitora mais reduzida (Tristão e Gonçalves, 2012).

3.1. Descrições conceptuais de Fluência na Leitura

De modo a compreender de forma integrada o conceito de fluência na leitura, torna-se pertinente analisar, num quadro mais teórico, as diferentes conceptualizações do mesmo em relação à leitura (Altwerger, Jordan e Shelton, 2007).

Altwerger, Jordan e Shelton (2007) apresentam uma proposta onde classificam diferentes perspetivas para o entendimento da fluência na leitura, tendo em conta as três grandes perspetivas do processo de leitura, nomeadamente: transmissionista; interativa e transaccional.

Primeiramente, a perspetiva transmissionista engloba três modelos distintos: o da recodificação, o do automatismo e o integrativo (Altwerger, Jordan e Shelton, 2007).

O modelo da recodificação defende que a leitura resulta da tradução direta do *input* grafémico numa representação fonológica, sendo esta a forma do leitor aceder à palavra no seu vocabulário oral. Deste modo, o significado do texto lido é alcançado através da descodificação do material lido e respetiva tradução para linguagem oral (Good e Kaminski, 2002). Assim, nesta linha de ideias, a importância da fluência fica restringida à velocidade e precisão (Altwerger, Jordan e Shelton, 2007).

O modelo do automatismo, criado por LaBerge e Samuels em 1974, está associado à habilidade de executar rapidamente uma tarefa complexa com poucos recursos atencionais. No caso da leitura, prende-se com a execução da descodificação de palavras sem esforço, permitindo que o leitor liberte e direcione a sua atenção para o processo da compreensão (National Reading Panel, 2000). Desta forma, a fluência na leitura é associada ao nível de automatismo com que um leitor consegue descodificar um texto, em termos de rapidez e precisão (Altwerger, Jordan e Shelton, 2007). Esta automaticidade atinge-se, portanto, como resultado de uma prática prolongada (National Reading Panel, 2000; Altwerger, Jordan e Shelton, 2007).

O modelo integrativo refere que a leitura contempla, não só, o recurso à descodificação, mas também o recurso ao conhecimento prévio e do contexto na identificação de palavras (Altwerger, Jordan e Shelton, 2007). Neste sentido, a fluência na leitura corresponde à velocidade e precisão na identificação de palavras, tendo-se, simultaneamente, em conta que os conhecimentos prévios do leitor e do contexto também auxiliam no acesso à compreensão do texto lido (Altwerger, Jordan e Shelton, 2007).

Relativamente à perspetiva interativa, entende-se que a leitura é consequência do recurso a múltiplas pistas cognitivas e linguísticas que influenciam a precisão na identificação de palavras e construção de um significado (Altwerger, Jordan e Shelton,

2007). Deste modo, encara-se um leitor fluente como alguém que lê para compreender. A fluência e a compreensão encontram-se, portanto, interligadas (Altwerger, Jordan e Shelton, 2007).

No que diz respeito à perspectiva transacional, a leitura está ligada à construção de significado resultante de uma relação dinâmica entre autor, textos e leitor, tendo, também, em conta contextos sociais específicos. A fluência é, assim, conceptualizada como um fluxo, associado à progressão que o leitor faz através do texto para chegar à compreensão (Altwerger, Jordan e Shelton, 2007). Quer isto dizer que, o significado do texto é alcançado em cada nova transação do leitor, tendo em conta que cada leitor apresenta as suas convenções sociais, recursos próprios, objetivos e intenções que o ajudarão a construir uma interpretação única e própria do mesmo (Altwerger, Jordan e Shelton, 2007).

Por fim, importa realçar que existe, numa outra perspectiva, um modelo teórico defendido por Hudson, Mercer e Lane (2000 cit. in Torgesen e Hudson, 2006), no qual a presente investigação se apoia, que defende que a fluência na leitura é constituída por três dimensões específicas: precisão, velocidade e prosódia. Este modelo será explicitado no tópico que se segue.

3.2. Dimensões implicadas na Fluência na Leitura

A fluência leitora apresenta-se, como já foi referido, como uma competência multidimensional: uma dimensão assenta na importância de descodificação de palavras - precisão; a segunda dimensão foca-se no reconhecimento de palavras rápido e automático - velocidade; a terceira dimensão relaciona-se com a expressão e com a interpretação do significado do texto – prosódia (Rasinski, 2004; Torgesen e Hudson, 2006). Para que haja uma compreensão eficaz e uma boa leitura em geral, estas três dimensões necessitam de estar interligadas, i.e., a precisão e a leitura automática criam as condições para que haja leitura expressiva (Rasinski, 2004). Tal só é possível através da repetição e prática da leitura (National Reading Panel, 2000).

3.2.1. Precisão

A precisão leitora diz respeito à capacidade para reconhecer e descodificar palavras, i.e., converter sinais gráficos (grafemas) em sinais sonoros (fonemas) (Torgesen e Hudson, 2006). Deste modo, só é possível alcançar uma boa precisão leitora se houver um pleno domínio do princípio alfabético e competência para articular

combinações de sons (Torgesen e Hudson, 2006). Paralelamente, é necessário recorrer a estratégias diversificadas na identificação de palavras, quer de forma isolada quer em textos (Esteves, 2012).

Na sua tese de doutoramento, com uma amostra de alunos do 2ºano, Esteves (2012) só obteve diferenças significativas entre grupos com e sem dificuldades de leitura numa prova que envolvia a leitura de palavras; não se verificaram diferenças significativas em provas de leitura de texto.

Quando o leitor consegue, de uma forma rápida e automática, reconhecer diretamente as palavras é sinal de que conseguiu ultrapassar o lento processo de aprendizagem da descodificação e está pronto para avançar para o nível seguinte (Morais, 1997).

3.2.2. Velocidade

A velocidade na leitura refere-se à rapidez com que é efetuada a leitura, sendo uma condição necessária para a compreensão do que se lê, ainda que essa compreensão também dependa de outras (Morais, 1997).

Segundo Rasisnki (2004) e Rasinski, Rikli e Johnston (2009), os leitores não necessitam apenas de descodificar palavras com precisão, precisam, igualmente, de as descodificar sem esforço, ou seja, automaticamente. Deste modo, a atenção e outros recursos cognitivos utilizados para este tipo de tarefas são mínimos, o que os liberta para tarefas mais elaboradas, de carácter compreensivo.

Para que melhor se compreenda esta questão, existe a teoria do automatismo na leitura (LaBerge e Samuels, 1974). Esta teoria sugere que a descodificação proficiente de palavras ocorre quando os leitores vão além da consciência, i.e., quando a descodificação passa a ser automática (LaBerge e Samuels, 1974). Partindo do pressuposto que os recursos atencionais dos leitores são limitados, se estes tiverem de usar uma grande percentagem desses recursos na descodificação de palavras esses mesmos recursos não poderão estar disponíveis para serem usados na compreensão do que foi lido. No nível automático, os leitores estão aptos a descodificar palavras com atenção mínima à atividade de descodificar (LaBerge e Samuels, 1974).

Quer isto dizer que, no primeiro estado de leitura, o leitor iniciante até pode ser preciso no reconhecimento de palavras mas o processo é lento e esforçado. Com o aumento da prática e exposição repetida às palavras nos textos que as crianças leem, o reconhecimento de palavras continua preciso e haverá melhorias significativas na velocidade e facilidade de reconhecimento de palavras (National Reading Panel,

2000). A maioria dos adultos alfabetizados encontra-se, por esta ordem de ideias, num nível de processamento automático. Estes adultos não têm de examinar minuciosamente o som ou a maioria das palavras que encontram; simplesmente reconhecem as palavras instantaneamente, ao olharem para elas. Este tipo de processo liberta a atenção consciente dos leitores para compreender ou construir um significado a partir do texto (Rasinski, 2004; Rasinski, Rikli e Johnston 2009).

Atualmente, estão definidos valores para proceder à avaliação desta componente da fluência em termos académicos. Segundo as Metas Curriculares definidas para o 1º ciclo do Ensino Básico (Buescu, Morais, Rocha e Magalhães, 2015), os alunos no final do 3ºano (amostra do presente estudo) devem ser capazes de “Ler corretamente um mínimo de 80 palavras por minuto de uma lista de palavras de um texto apresentadas quase aleatoriamente” (p.54) e “Ler um texto com articulação e entoação corretas e uma velocidade de leitura de, no mínimo, 110 palavras por minuto” (p. 54).

3.2.3. Prosódia

A prosódia diz respeito ao termo linguístico para descrever os aspetos tónicos e rítmicos do discurso (Hudson, Lane e Pullen, 2005; Torgesen e Hudson, 2006). Por outras palavras, é considerada como a musicalidade da linguagem oral (Hudson, Lane e Pullen, 2005)

A componente prosódia assenta, portanto, no uso adequado do fraseamento e da expressão (Dowhower, 1987, 1991, Schreiber, 1980, 1987, 1991, Schreiber and Read, 1980 cit. in Rasinski, 2004).

Segundo Rasinski (2004), existem quatro pontos fulcrais a ter em conta quando se aborda esta competência, nomeadamente: expressão e fala (volume); fraseamento; suavidade e ritmo. Quando um leitor é capaz de, por exemplo: colocar ênfase vocal nas palavras apropriadas; subir e descer o tom de voz nos locais apropriados; subir o tom de voz numa pergunta; representar características de diferentes emoções com a voz e fazer pausas de frase em frase, respeitando a pontuação, então muito certamente está a fazer uma interpretação ativa e a construir um significado a partir do texto (Wendling e Mather, 2008; Rasinski, 2008). Quer isto dizer que, a prosódia representa o ponto em que a fluência se liga diretamente à compreensão (Rasinski, 2008).

De uma forma mais prática, Esteves (2013) divide a prosódia em duas subcomponentes, nomeadamente: a expressividade e o ritmo. Relativamente à leitura, a expressividade encontra-se associada ao respeito pela pontuação presente no texto

(Esteves, 2013). Por sua vez, o ritmo refere-se à existência (ou não) de vacilações, fragmentações, silabações e repetições, durante a leitura (Esteves, 2013).

Graças ao domínio dos diferentes pontos constituintes da prosódia e a uma precisão e velocidade leitora bem desenvolvidas, o leitor consegue, construir um sentido para o que lê, considerando-se a Fluência como uma competência ponte entre a descodificação e a compreensão leitora (National Reading Panel, 2000; Penner-Wilger, 2008; Rasinski, 2009).

4. A Fluência Leitora como competência ponte entre a descodificação e a compreensão

A leitura, de acordo com o que foi referido anteriormente, parece percorrer um caminho desenvolvimental que passa pelo domínio das três dimensões da fluência para chegar ao seu objetivo final: compreensão do material lido (Rasinski, 2004).

A primeira dimensão diz respeito ao domínio pleno da descodificação, i.e., ao aluno conseguir dizer os sons das letras nas palavras de um texto com uma taxa de erro mínima (elevado grau de precisão) (Rasinski, 2004).

A segunda dimensão está associada à velocidade, ou seja, ao processamento automático do material lido, envolvendo o mínimo de empenho mental na descodificação de palavras e libertando recursos cognitivos para a compreensão do material lido (Rasinski, 2004). Assim, pode dizer-se que um leitor se torna fluente quando aprende a reconhecer as palavras fácil e rapidamente, usando a maioria dos seus recursos cognitivos para agrupar as palavras em unidades sintáticas e para compreender e interpretar o texto (National Reading Panel, 2000).

A leitura prosódica diz respeito à terceira e última dimensão e é aquela onde se considera que existe uma consciência do significado da leitura realizada, onde o aluno lê de modo preciso, rápido e com entoação e expressão (Rasinski, 2004, 2008).

A fluência assume-se, portanto, como uma competência ponte entre a descodificação e a compreensão, considerando-se que num dos extremos dessa ponte se encontra a descodificação, mais associada à precisão e velocidade, e no outro extremo se encontra a compreensão, associada à prosódia (Esteves e Cruz, 2008). Neste sentido, os leitores competentes serão aqueles que simultaneamente conseguirão descodificar e compreender um texto (Penner-Wilger, 2008).

Estudos recentes, corroboram que a fluência, apesar de não ser a única variável significativa para o desenvolvimento da compreensão, apresenta um papel fulcral no mesmo.

Klauda e Guthrie (2008), demonstram no seu estudo que existe evidência de que alunos que não apresentam adequados níveis de fluência leitora, terão dificuldades ao nível da compreensão.

Os resultados de Rasinski, Rikli e Johnston (2009) verificaram que todas as dimensões da fluência leitora estavam forte e significativamente associadas à compreensão leitora, sendo que a prosódia foi aquela que apresentou correlações mais fortes com a compreensão leitora.

Em 2014, Yildiz e os seus colaboradores encontraram resultados que corroboram os de Rasinski, Rikli e Johnston (2009), mostrando, no seu estudo, que todos os componentes da fluência leitora (precisão, automatismo e prosódia) se apresentaram como preditores significativos de compreensão leitora. A prosódia foi a componente que teve um impacto mais forte quando comparada à precisão e ao automatismo.

Veenendaal, Groen e Verhoeven (2015), no seu estudo com uma amostra de cento e seis crianças holandesas do 4ºano, examinaram o papel da fluência leitora oral como preditora da compreensão, dividindo-a em taxa de leitura do texto (relacionada com a velocidade) e leitura prosódica. A autora e colaboradores encontraram evidência de que a leitura prosódica é aquela que melhor explica a variância nos desempenhos ao nível da compreensão leitora (ex.: melhor entoação na leitura esteve associada a melhores desempenhos nas tarefas de compreensão).

Por sua vez, Price et. al (2015) perceberam, através do seu estudo, onde analisaram o impacto da fluência leitora oral e da fluência leitora silenciosa na compreensão leitora, que estes dois termos se apresentam como constructos separados e que apenas a fluência leitora oral contribui significativamente para a compreensão leitora.

Em suma, apesar de a fluência não se apresentar como o único fator preponderante no desenvolvimento da compreensão leitora, assume um papel de relevo, sendo fundamental que todas as suas dimensões funcionem eficazmente e de forma interligada. A dimensão da fluência que parece apresentar uma maior relação com a compreensão leitora diz respeito à prosódia.

Uma falha no funcionamento de uma das dimensões referidas anteriormente, pode trazer repercussões significativas aos alunos, sendo fundamental uma avaliação regular da fluência leitora (National Reading Panel, 2000).

5. Avaliação da Fluência na Leitura

Segundo Carvalho (2011, p. 66), a avaliação apresenta-se como “uma atividade ou processo sistemático de identificação e recolha de dados sobre elementos e factos com o objetivo de lhes atribuir valor tomando como referência um padrão ou critérios que possibilite a tomada de decisões para melhorar o processo”.

A leitura revela-se um produto da descodificação e da compreensão e, portanto, quando um destes componentes se encontra afetado, o alcance do outro fica limitado (Carvalho, 2011).

Neste sentido e de acordo com vários autores, a fluência leitora revela-se um importante indicador na definição de bons e maus leitores (Gonçalves, 2012). Estudos internacionais (e.g. Rasinski, 2004; Hudson, Lane, e Pullen, 2005) e nacionais (e.g. Ferreira, 2009; Esteves, 2012; Castanheira, 2011; Tristão e Gonçalves, 2011, 2012; Mendonça, 2013) demonstraram a importância da avaliação da fluência leitora e o seu papel determinante na identificação de dificuldades na leitura.

Para que a avaliação da fluência seja feita com a maior eficácia possível, torna-se fundamental que esta contemple as dimensões: precisão, velocidade e prosódia (Rasinski, 2004; Hudson, Lane e Pullen, 2005).

A precisão calcula-se através do número de palavras corretamente lidas, revelando-se como uma medida extremamente válida de proficiência leitora (Fuchs, Fuchs e Deno, 1982 cit. in Rasinski, 2004). Esteves (2013) na PAFL, sugere que seja feito o cálculo da percentagem de precisão, i.e., o quociente entre o número de palavras corretamente lidas e o número total de palavras e, posteriormente, o resultado dessa operação a multiplicar por 100.

Como medida para avaliação da velocidade na leitura recorre-se, geralmente, ao apuramento do quociente entre o número de palavras corretamente lidas pela criança e o tempo total ocupado com a leitura desses mesmos itens, a multiplicar por 60 segundos, obtendo-se assim o número de palavras corretamente lidas por minuto (Rasinski, 2004; Teles, 2008; Esteves, 2013).

A prosódia pode ser avaliada com base em duas componentes: expressividade e ritmo (Esteves, 2013). Na PAFL, a expressividade obtém-se retirando à soma total dos sinais de pontuação das duas provas de leitura de texto, o total de desrespeito por estes (Esteves, 2013). O ritmo obtém-se retirando à soma do total de palavras dos dois textos da PAFL, o total de falhas em termos de vacilações, silabações, repetições e fragmentações (Esteves, 2013). Salienta-se que, estas duas componentes da prosódia só podem ser avaliadas perante uma prova onde seja feita a leitura de texto e

que a prosódia é mais difícil de medir de forma fiável do que as outras componentes da fluência, envolvendo um certo grau de subjetividade (Wendling e Mather, 2008).

A nível nacional e internacional, existem testes desenvolvidos para a avaliação da fluência. Nas tabelas 1 e 2 apresentam-se alguns exemplos:

Tabela 1 – Exemplos de Instrumentos de avaliação da Fluência na Leitura Internacionais (adaptada de Hudson, Lane e Pullen, 2005)

Instrumentos de avaliação da Fluência na Leitura Internacionais	
Testes - Autores	Caraterísticas Gerais
<i>AIMSweb Satandard Reading Assessment Passages (RAPz)</i> - Howe e Shinn	Permite aos professores avaliarem a fluência de leitura oral dos alunos de forma rápida, através de pequenas passagens de texto (Hudson, Lane e Pullen, 2005). O sistema AIMSweb inclui um software na Web que permite a recolha e comunicação de dados (Howe e Shinn, 2002; Hudson, Lane e Pullen, 2005).
<i>Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills (DIBELS)</i> - Kaminski e Good	Contém um subteste para avaliar a Fluência de Leitura Oral, sendo administrado individualmente (Hudson, Lane e Pullen, 2005). Os estudantes leem uma passagem durante um minuto. A taxa de fluência leitora é dada pelo número de palavras corretamente lidas num minuto (Hudson, Lane e Pullen, 2005).
<i>Gray Oral Reading Test (GORT)</i> - Wiederholt e Bryant	É um instrumento de referência à norma e que mede a performance leitora. Mede a velocidade, precisão, fluência (combinando a precisão e a velocidade), compreensão e capacidade global de leitura (combinando a velocidade, a precisão e a compreensão) (Hudson, Lane e Pullen, 2005). Apresenta uma 5ª versão, lançada em 2012, onde o formato de avaliação da compreensão foi alterado (Allen, Bryant et al., 2012).
<i>National Assessment of Educational Progress Fluency Scale</i> – National Center of Education Statistics	Providencia um guia descritivo do desempenho de leitura oral e avalia o mesmo de acordo com uma escala de quatro pontos. Nesta avaliação são tidos em conta: a ênfase colocada no fraseamento de palavras, a expressividade, a precisão e velocidade (Hudson, Lane e Pullen, 2005).
<i>Reading Fluency Progress Monitor</i> - Read Naturally	Este instrumento permite aos professores monitorizarem o progresso dos alunos, sendo recomendadas avaliações no outono, inverno e primavera. Tem disponíveis passagens de texto desde o 1º ao 8º ano, bem como um programa de software para elaboração de relatórios e manutenção de registos (Hudson, Lane e Pullen, 2005).

Tabela 2 – Exemplos de Instrumentos de avaliação da Fluência na Leitura Nacionais

Instrumentos de avaliação da Fluência na Leitura Nacionais	
Testes e Autores	Caraterísticas Gerais
<i>DECIFRAR</i> – Salgueiro	É uma prova de Avaliação da Capacidade de Leitura destinada a crianças dos 6 aos 11 anos e baseada no “ <i>Schonell reading-test</i> ”, utilizado nas escolas primárias inglesas (Salgueiro, 2002). Este instrumento é constituído por listas de palavras e proporciona a avaliação da velocidade e precisão de leitura de palavras isoladas; o cálculo da idade de leitura e o cálculo do quociente de leitura (Salgueiro, 2002).
<i>Prova de Reconhecimento de Palavras (PRP)</i> – Viana e Ribeiro	Esta é uma prova de reconhecimento de palavras regulares que avalia a velocidade e precisão e leitura (Viana e Ribeiro, 2010). Destina-se a estudantes entre o 1º e 4º ano de escolaridade (idades – entre 6 e 9 anos) (Viana e Ribeiro, 2010). A aplicação pode ser feita de forma individual ou em grupo, tendo a duração de 4 minutos para crianças no 1º e 2º ano e a duração de 2 minutos para crianças do 3º e 4º ano (Viana e Ribeiro, 2010).
“ <i>O Rei</i> ” – Carvalho	Avalia a precisão e fluência na leitura em crianças que se encontrem a frequentar entre o 2º e 6º ano de escolaridade (Carvalho, 2010). A aplicação é feita de forma individualizada e rápida (aproximadamente 3 minutos), permitindo traduzir o desempenho de uma criança na leitura em voz alta de um texto. Este desempenho é caracterizado tendo em conta os pares, no que toca ao ano de escolaridade e idade cronológica (Carvalho, 2010). De salientar que, o índice de fluência se reporta ao indicador do número de palavras que a criança leu, em média, por minuto (Carvalho, 2010).
<i>Prova de Avaliação da Fluência na Leitura (PAFL)</i> – Esteves	A PAFL avalia a fluência leitora em três dimensões: precisão, velocidade e prosódia (Esteves, 2013). É constituída por duas subprovas: prova de leitura de palavras e prova de leitura de textos. Esta prova demora cerca de 15 minutos a ser aplicada (Esteves, 2013).

A este respeito, torna-se importante salientar que Sim – Sim e Viana (2007) criaram, no âmbito do plano nacional de leitura, um documento de revisão onde reuniram uma lista de instrumentos de avaliação da leitura e onde, para além dos testes nacionais supracitados, se poderão encontrar exemplos de testes de avaliação no âmbito da fluência não publicados (ex.: Prova A) ou de testes de avaliação da leitura que contemplam algumas provas de avaliação da fluência (ex.: Prova de Análise e Despiste da Dislexia – PADD).

Em suma, fluência leitora é uma componente crucial no despiste de dificuldades na leitura e na estruturação de programas de intervenção, devendo ser avaliada regularmente na sala de aula (Penner-Wilger, 2008)

6. Dificuldades na Leitura

A origem das dificuldades na leitura tem sido debatida por diversos autores que sugerem a distinção das mesmas em dois tipos: dificuldades gerais na aprendizagem da leitura (DGA) ou atrasos na leitura, com origem em fatores exteriores e inerentes ao sujeito, e dificuldades específicas na aprendizagem da leitura (DAE) ou Dislexia, com origem a um nível cognitivo e neurológico, no qual não existe explicação evidente (Cruz, 2007).

As dificuldades gerais na aprendizagem da leitura poderão associar-se, de forma extrínseca, a situações desfavoráveis à aprendizagem, nomeadamente: organização do edifício escolar; ausências frequentes da escola; más práticas pedagógicas; privação sociocultural; desvantagens socioeconómicas ou meios familiares instáveis (Citoler, 1996 cit. in Cruz, 2007; Cruz, 2007, 2009; Vellutino e Fletcher, 2013). A nível intrínseco, poderão verificar-se, por exemplo: défices sensoriais não corrigidos (*handicap* visual, auditivo ou motor), baixa inteligência ou problemas emocionais, (Citoler, 1996 cit. in Cruz, 2007; Heaton e Winterson, 1996 cit. in Esteves, 2012; Vellutino e Fletcher, 2013).

Lyon (2003) salienta, ainda, que as crianças com dificuldades gerais na aprendizagem da leitura, apresentam frequentemente uma reduzida exposição à linguagem, demonstrando dificuldades quer no que se relaciona com o componente oral quer com o que se relaciona com aspetos funcionais e conceptuais da escrita. Estas dificuldades, verificam-se igualmente em crianças com um fraco domínio da língua materna ou com alguns défices no desenvolvimento da fala (Lyon, 2003).

Rebelo (1993) chama à atenção para o facto de as dificuldades gerais da leitura poderem variar tanto em gravidade como em amplitude, implicando atrasos nas habilidades escolares, i.e., espera-se que o aluno manifeste discrepâncias relativas aos padrões normais próprios da sua idade ou ano escolar.

As dificuldades de aprendizagem específicas, por sua vez, são consideradas dificuldades de carácter permanente e específicas na aprendizagem de competências académicas, em indivíduos que tiveram uma educação adequada, têm uma inteligência dentro ou acima da média e que não têm problemas a nível sensorial

(Brown e Aylward, 1996, Debray-Ritzen, 1987, Lerner, 2003, Nielsen, 1999, Rett e Seidler, 1996, Torres e Fernández, 2001 cit. in Ribeiro, 2010).

Correia (2008), reuniu um conjunto de denominadores comuns nas definições internacionais mais aceites na comunidade científica relativamente às DAE, sendo eles: as DAE terão de ter uma origem neurológica; terá de existir uma discrepância académica e problemas numa ou mais áreas académicas; verificar-se-á um padrão desigual de desenvolvimento; os problemas existentes não serão devidos a outras causas; existe um condicionamento do comportamento socio emocional e as DAE são uma condição vitalícia, i.e. permanecerão durante toda a vida.

A mais recente edição do Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (DSM – 5), vai ao encontro dos denominadores anteriores, defendendo que as perturbações de aprendizagem específicas são perturbações do neurodesenvolvimento com uma origem biológica que implicam dificuldades em aprender e usar capacidades académicas, estando estas substancialmente abaixo das esperadas para a idade cronológica do indivíduo (American Psychiatric Association, 2013). Estas começam desde os primeiros anos escolares e não são explicadas por incapacidade intelectual, défices sensoriais não corrigidos, outras perturbações mentais ou neurológicas ou instruções académicas desadequadas (American Psychiatric Association, 2013). Segundo este Manual, o domínio académico onde prevalecem dificuldades deve ser especificado: leitura, expressão escrita ou matemática. No caso da leitura, esperam-se problemas no reconhecimento preciso e fluente de palavras, dificuldades na descodificação e capacidades de soletração pobres (pode recorrer-se ao termo “dislexia”, como termo alternativo) (American Psychiatric Association, 2013).

Segundo Snowling e Hulme (2013), a dislexia reflete um défice fonológico subjacente. Crianças em idade pré escolar que apresentem atrasos na linguagem e que nos primeiros anos de ensino formal da leitura apresentem menos conhecimento das letras e mais dificuldades ao nível das habilidades fonológicas em relação aos seus pares, apresentam um elevado risco de dislexia (Snowling e Hulme, 2013).

De acordo com o DSM-5, estima-se que a prevalência da perturbação de aprendizagem específica seja de 5%-15%, entre crianças em idade escolar nas diferentes línguas e culturas (American Psychiatric Association, 2013).

Por fim, revela-se importante salientar que, de acordo com Vellutino e Fletcher (2013) existem evidências consideráveis de que as dificuldades de leitura na maioria dos leitores iniciantes talvez não sejam causadas diretamente por défices cognitivos de base biológica intrínsecos à criança (caso das DAE), podendo estar, de facto, relacionadas com as oportunidades proporcionadas às crianças para aprenderem a ler

(caso das DGA) (Vellutino & Fletcher, 2013). Deste modo, os autores consideram que as estimativas atuais da incidência de perturbações na leitura como uma perturbação biológica intrínseca podem estar bastante exageradas. Apesar disto, os mesmos estudos que levam os autores a fazer esta afirmação, levam, igualmente a crer que uma pequena mas significativa percentagem de leitores apresentam efetivamente problemas cognitivos básicos de origem biológica, especialmente défices fonológicos, o que lhes dificulta a aquisição de habilidades básicas de leitura (Vellutino & Fletcher, 2013).

Uma vez que esta investigação se debruça sobre o tema da fluência leitora, será feita uma breve abordagem às dificuldades possíveis de ser evidenciadas pelos alunos na mesma (independentemente de poderem ter uma dificuldade de aprendizagem geral ou específica).

6.1. Dificuldades na Fluência na Leitura

À semelhança do que já foi referido anteriormente, a fluência é determinante na compreensão da mensagem do que está escrito (Carvalho, 2011).

Esteves (2012, 2013) ressalva que, embora ainda não conste do léxico da língua portuguesa, poderá usar-se o termo “disfluência” na leitura para apontar dificuldades nos desempenhos ao nível da fluência visto que é esta a terminologia utilizada por diversos autores internacionais (Rasinski, 2004, 2008; Hudson, Lane e Pullen, 2005). Por outras palavras, uma leitura disfluente diz respeito a uma leitura onde é feita uma descodificação imprecisa de palavras, que é lenta e onde não existe prosódia (Navas, Pinto e Delissa, 2009 cit. in Esteves, 2013).

Neste seguimento, Hudson, Lane e Pullen (2005) encontram-se na mesma linha de pensamento de Carvalho (2011), considerando a disfluência na leitura um importante preditor de dificuldades no acesso à compreensão do material lido.

Rasinski (2004) defende que o leitor fluente é aquele que consegue desempenhar múltiplas tarefas, como o reconhecimento de palavras e a compreensão ao mesmo tempo. O leitor disfluente, por outro lado, só consegue desempenhar uma tarefa de cada vez (Rasinski, 2004).

Muitas vezes, verificam-se casos de crianças que descodificam bem mas lêem com pouca fluência, não fazendo um reconhecimento automático das palavras (Carvalho, 2011). O que acontece é que estas gastam demasiada energia mental na procura da entoação certa de palavras desconhecidas, ficando sem recursos para compreender o sentido global do texto (Carvalho, 2011).

Rasinski (2004), sugere algumas explicações para a situação descrita acima. Na visão deste último autor, bons leitores têm frequentemente diversas opções disponíveis para o reconhecimento de palavras: conseguem reconhecer palavras automaticamente ou, em caso de palavras mais complexas, conseguem arranjar um conjunto de estratégias controladas para descodificar a palavra, poupando recursos cognitivos. Por outro lado, os maus leitores (ou leitores disfluentes) estão limitados a estratégias controladas e esforçadas apenas para reconhecimento da palavra (Rasinski, 2004).

Um bom exemplo prático do referido, diz respeito ao facto de os leitores fluentes terem tendência para se focar mais em palavras de função (ex.: palavras como “de”, “o”, “para”, etc.) do que de conteúdo (ex.: nomes, adjetivos) (Rasinski, 2004). Estes leitores, precisam também de se fixar menos nas palavras do que os leitores disfluentes, que, frequentemente, fazem regressões durante a leitura (voltam atrás) (Rasinski, 2004).

Terminada a breve a análise de dificuldades específicas ao nível da fluência e uma vez que este é um estudo no âmbito do mestrado em Reabilitação Psicomotora, faz-nos sentido explorar resumidamente a relação entre a Psicomotricidade e as Dificuldades na Leitura. É de salientar que, esta relação será abordada tendo em conta as dificuldades na leitura de forma abrangente, uma vez que ainda não se verificam estudos suficientes e específicos entre a relação da psicomotricidade com as dificuldades ao nível da fluência leitora.

7. Psicomotricidade e Dificuldades na Leitura

Segundo Martins (2000 cit. in Silveira, 2010), a leitura exige a integridade de múltiplas funções cognitivas (discriminação visual, memória visual sequencial, memorização, orientação direcional, tradução grafofonética, compreensão do significado). Deste modo, esta é uma competência complexa que assume uma grande importância, visto que está na base de outras aprendizagens (Silveira, 2010).

Algumas aquisições psicomotoras constituem pré-requisitos para a aprendizagem da leitura. A consciência corporal e dominância lateral, de acordo com alguns autores, associam-se a essas aquisições (Silveira, 2010). Corroborando o que foi referido anteriormente, Ferreira (2009 cit. in Silveira, 2010) defende que a consciência corporal assume uma grande importância no processo evolutivo, não dependendo apenas do desenvolvimento cognitivo, mas concomitantemente de

percepções formadas por sensações visuais, tácteis e quinestésicas. Para além disto, refere ainda que a percepção temporal e espacial são fundamentais na aprendizagem da leitura, tendo em conta que a mesma segue uma ordenação espaço-temporal, se organiza numa determinada direcção (da esquerda para a direita) e contempla uma sucessão temporal de letras e palavras.

Gibello (1969, *in* Fonseca, 1976), tal como foi referenciado anteriormente, considera que as dificuldades de aprendizagem da leitura podem advir de aspectos extrínsecos ou intrínsecos ao indivíduo e que podem implicar desorganizações e bloqueios corporais, desorganizações do espaço e do tempo, problemas óculo-motores e problemas de lateralização ou, por outras palavras, implicam dificuldades nas aquisições psicomotoras que estão na base das aprendizagens.

Neste sentido, Vilar (2010) constatou no seu estudo, que a psicomotricidade pode desempenhar um papel importante relativamente às dificuldades de aprendizagem, uma vez que esta fornece bases motoras, cognitivas, afetivas e emocionais que podem facilitar as aprendizagens académicas. Assim, para que a psicomotricidade possa modificar e aumentar o potencial de aprendizagem, é necessário recorrer-se ao corpo, como um meio total de expressão e relação, tendo sempre presente que é através dele que a cognição se constrói e manifesta (Fonseca, 2006).

Em suma, a psicomotricidade pode melhorar a aprendizagem da leitura e ser fundamental na intervenção em sujeitos com dificuldades na mesma (quer sejam elas gerais ou específicas), uma vez que implica actividades específicas que envolvem factores psicomotores como a lateralização, noção do corpo, estruturação espaço-temporal (Codeço, 2011).

SEGUNDA PARTE - ESTUDO PRÁTICO

SEGUNDA PARTE – ESTUDO PRÁTICO

A presente investigação exploratória incide na tradução e adaptação do instrumento de avaliação: *Gray Oral Reading Tests 4* (GORT 4), da autoria de Wiederholt e Bryant (2001), para um grupo de crianças do 3º ano de um agrupamento de escolas de Leiria e que visa, em fase posterior, a adaptação para a população portuguesa. Para além disto, procura apurar se existem diferenças significativas entre crianças com e sem dificuldades na leitura.

Para que os participantes do estudo fossem divididos nos grupos anteriormente referidos (com e sem dificuldades) recorreu-se à perceção de dificuldades por parte do professor titular de turma (através de uma sinalização informal) e procedeu-se à aplicação de um teste já padronizado para a população portuguesa, com vista a confirmar a existência (ou não) de dificuldades (através de uma avaliação formal). Para tal efeito, escolheu-se a Prova de Avaliação da Fluência na Leitura de Esteves (2012), por se relacionar com a temática do estudo. Assim, aplicaram-se dois instrumentos de avaliação: a PAFL, para aferição do grupo com dificuldades e do grupo sem dificuldades, e o GORT 4, como instrumento exploratório a adaptar.

1. Metodologia

1.1. Objetivos do Estudo

De uma forma prática, os objetivos da presente investigação são os seguintes:

- Tradução e adaptação do GORT 4 e estudo da sua validade, enquanto característica psicométrica;
- Verificar se existem diferenças entre o grupo com dificuldades na leitura e o grupo sem dificuldades na leitura ao nível da Fluência na Leitura.

1.2. Apresentação dos Instrumentos

De seguida, proceder-se-á à caracterização dos dois instrumentos referidos.

1.2.1. PAFL

A Prova de Avaliação da Fluência na Leitura (PAFL), tal como o próprio nome indica, avalia a Fluência Leitora em três dimensões: Precisão, Velocidade e Prosódia. Durante a sua aplicação, são realizadas duas subprovas: Prova de Leitura de Palavras e Prova de Leitura de Textos (Esteves, 2013).

A Prova de Leitura de Palavras é constituída por 58 itens, contemplando grafemas consonânticos da língua portuguesa com possibilidades únicas de leitura e grafemas que admitem mais do que um fonema (Esteves, 2013).

A Prova de Leitura de Textos, integra a leitura de dois textos: um texto narrativo e um texto poético (Esteves, 2013).

A Precisão na leitura é apurada com base na conjugação dos desempenhos obtidos com a aplicação da Prova de Leitura de Palavras e com a aplicação da Prova de Leitura de Textos (Esteves, 2013).

Por sua vez, a Velocidade na leitura obtém-se igualmente com a conjugação dos desempenhos obtidos (nº de palavras corretamente lidas por minuto) em ambas as subprovas (Esteves, 2013).

A componente da Prosódia é avaliada mediante os dados obtidos com a aplicação da Prova de Leitura de Textos. Esta avalia dois aspetos distintos: a Expressividade, baseando-se no respeito ou não pelos sinais de pontuação presentes em ambos os textos e Ritmo, avaliado pela verificação, ou não, de vacilações, fragmentações, silabações, repetições (Esteves, 2013).

A duração média de aplicação da PAFL é de 15 minutos, sendo importante que se reserve um tempo destes minutos para a familiarização da criança com a prova, exemplificação por parte do aplicador do procedimento a seguir pela criança, aquando da leitura, e a aplicação da mesma (Esteves, 2013).

A cotação para a Prova de Leitura de Palavras é feita registando-se cada leitura incorreta de palavra e o tempo despendido na leitura do total das 58 palavras. Na Prova de Leitura de Textos procede-se de igual forma, i.e., são assinalados todos os erros em termos de precisão, desrespeito pelos sinais de pontuação (expressividade), todas as vacilações, silabações, fragmentações e repetições que

possam ocorrer (ritmo) (Esteves, 2013). No final da leitura de cada texto, regista-se o tempo ocupado com a sua leitura (Esteves, 2013).

1.2.2. GORT 4

De acordo com o *National Reading Panel* (2000), o *Gray Oral Reading Test 3* (GORT 3) (Wiederholt e Bryant, 1992 cit. in National Reading Panel, 2000) constituiu-se como um dos primeiros testes de referência para a medição padronizada da leitura oral, providenciando pontuação para a precisão leitora, tempo e compreensão.

Os autores do referido teste, atualizaram-no para novas versões, nomeadamente: GORT 4 (Wiederholt e Bryant, 2001) e GORT 5 (Wiederholt e Bryant, 2012 cit. in Allen, Bryant et al., 2012). Devido às recomendações internacionais enquanto teste de referência (National Reading Panel, 2000) e disponibilidade logística, selecionou-se o GORT 4 para a execução da presente investigação.

O GORT 4 é um teste de referência à norma válido e fidedigno, na versão original, na avaliação do grau de leitura, precisão, fluência e compreensão. Destina-se a indivíduos com idades entre os 6 anos e 0 meses e os 18 anos e 11 meses (Wiederholt e Bryant, 2001).

O teste apresenta duas formas paralelas: a Forma A e a Forma B, cada uma contendo 14 histórias diferentes e separadas. A seguir a cada história existem cinco perguntas de escolha múltipla que avaliam a compreensão do texto (Wiederholt e Bryant, 2001).

O desempenho no GORT 4 é avaliado com base nas pontuações obtidas nos seguintes domínios:

1. Tempo de leitura – tempo que o estudante demora a ler a história;
2. Precisão – capacidade de o estudante pronunciar cada palavra da história corretamente;
3. Fluência – combinação das pontuações obtidas no tempo e na precisão.
4. Compreensão – adequação das respostas dadas pelo aluno às perguntas feitas acerca do conteúdo de cada história lida;
5. Capacidade Global de Leitura – combinação das pontuações obtidas na fluência (i.e. tempo de leitura e precisão) e compreensão (Wiederholt e Bryant, 2001).

As pontuações do tempo, precisão, fluência e compreensão são obtidas com base em tabelas de pontuação, presentes no final de cada texto (Wiederholt e Bryant, 2001).

O GORT 4 apresenta vários pontos de início, i.e., existem textos de referência para os diferentes anos letivos (do 1º ao 12ºano) e, consoante o ano em que a criança se encontre, define-se o texto de partida (Wiederholt e Bryant, 2011):

Tabela 3 – Relação entre os anos de escolaridade e os pontos de início no GORT 4

Anos de escolaridade	Pontos de início
1º e 2º ano	História 1
3º e 4º ano	História 3
5º até ao 8º ano	História 5
9º até ao 12º ano	História 9

Posteriormente, define-se o avanço para os textos seguintes de acordo com a pontuação que a criança obtém no texto que se encontra a ler. Existe, portanto, uma pontuação de base e uma pontuação de teto. No domínio da fluência, a pontuação de base é 9 ou mais e a de teto 2 ou menos. No domínio da compreensão, a pontuação de base são as 5 respostas às perguntas de compreensão corretas e a pontuação de teto corresponde a 3 respostas corretas (Wiederholt e Bryant, 2001).

O teste pode demorar entre 15 a 45 minutos, uma vez que depende da habilidade leitora da criança (Wiederholt e Bryant, 2001).

O GORT 4 tem quatro componentes: Manual do Avaliador, Livro do Estudante, Folha de registo Forma A, Folha de registo Forma B (Wiederholt e Bryant, 2001).

1.3. Caracterização da Aplicação dos Instrumentos

A aplicação dos instrumentos decorreu durante o mês de janeiro de 2014, nas escolas dos alunos em estudo e durante o seu horário letivo (das 9h até às 16h).

No que se refere aos instrumentos, aplicou-se integralmente a PAFL e uma parte do GORT 4 (Anexo III).

Tendo em conta que o estudo se direciona a crianças do 3º ano do 1ºCEB, adaptaram-se e aplicaram-se as histórias 2 a 6, da forma A do GORT 4. As histórias foram traduzidas e adaptadas para português (Anexo I), com supervisão do Professor Doutor Vítor Cruz, docente da Faculdade de Motricidade Humana e autor de diversas obras no âmbito das Dificuldades de Aprendizagem, e Professora Doutora Sandrina Esteves, docente na Escola Superior de Educação de Torres Novas e autora da obra Fluência na Leitura: da Avaliação à Intervenção – Guia Pedagógico. As histórias foram

fielmente traduzidas em relação aos textos originais. As adaptações ocorreram ao nível da introdução de pontuação adequada à língua portuguesa, nomeadamente: introdução de pontos de travessão em falas de personagens e introdução de vírgulas.

As histórias 2, 3, 4, 5 e 6 do GORT 4 foram aplicadas a todos os participantes no estudo, tendo-se apenas em conta os resultados do tempo de leitura e erros de precisão (que são o inverso das palavras corretamente lidas). Não foi possível considerar os restantes domínios de avaliação do teste ao nível da fluência uma vez que se definem de acordo com tabelas cujas pontuações estão direcionadas para os valores de referência à norma americanos. Adicionalmente, registaram-se valores relativos à prosódia (ritmo e expressividade) e realizaram-se os cálculos necessários para a obtenção dos valores da velocidade leitora, número de palavras corretamente lidas e precisão leitora (que são considerados pela PAFL mas não são tidos originalmente em conta pelo GORT 4). Posteriormente, foi feita uma comparação dos resultados obtidos entre o PAFL e o GORT 4, através do estabelecimento de correlações no programa de análise estatística SPSS 21, com o objetivo de verificar a sua validade, em termos psicométricos. A análise de correlação é, assim, usada para descrever a força e a direção de uma relação linear entre duas variáveis (Pallant, 2005). O coeficiente de correlação de Pearson diz respeito a uma medida do grau de relação linear entre duas variáveis quantitativas e que varia entre os valores -1 e 1 (Pallant, 2005; Marôco, 2014). O valor 0 significa que não há relação linear, o valor 1 indica que existe relação linear perfeita. (Pallant, 2005). Quando o valor é positivo (ex.: 1) significa que, por exemplo, se uma variável aumenta a outra também aumenta ou se uma variável diminui a outra também diminui. Se o valor for negativo (ex.: -1), significa que existe uma relação linear mas inversa, i.e., quando uma das variáveis aumenta a outra diminui (Pallant, 2005; Marôco, 2014).

A averiguação (em termos de análise estática com o SPSS 21) do segundo objetivo do estudo, que consiste em perceber se existem diferenças entre grupos de alunos com e sem dificuldades na leitura, foi feita com base no teste não paramétrico *Mann Whitney*. Recorreu-se a este teste e não a outro, dado à pequena dimensão da amostra e à natureza do estudo. O teste *Mann Whitney* é, portanto, usado para testar as diferenças entre dois grupos independentes numa medida contínua, sendo uma alternativa não paramétrica ao Teste-T para amostras independentes (teste paramétrico) (Pallant, 2005; Marôco, 2014).

1.4. Caracterização da Amostra

A amostra do presente estudo é constituída por um total de 51 alunos do 3º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, do Agrupamento de Escolas da Caranguejeira – Santa Catarina da Serra (distrito de Leiria) (Anexo II).

Esta amostra de 51 alunos foi dividida em dois grupos: grupo sem dificuldades na leitura e grupo com dificuldades na leitura (tabela 4). Estes dois grupos foram apurados tendo em conta, o parecer dos professores sobre quais seriam os alunos da turma com dificuldades na leitura, bem como os resultados obtidos através da PAFL, nos seguintes domínios:

- precisão e velocidade leitora na prova de leitura de palavras;
- velocidade leitora nas provas de leitura de texto (1 e 2) (a precisão não foi tida em conta por se apresentar pouco discriminativa);
- resultados abaixo do percentil 25 (tendo em conta as normas validadas para a população portuguesa da PAFL – Esteves, 2013, p. 140 e 141);
- média de resultados entre as 3 provas (leitura de palavras, do texto 1 e do texto 2).

O grupo com dificuldades na leitura é composto por 13 alunos (5 do género masculino e 8 do género feminino) e o grupo sem dificuldades por 38 alunos (21 do género masculino e 17 do género feminino) (tabela 5).

Em Janeiro de 2014, a média de idades dos dois grupos era de 8,14 anos, com um desvio padrão de 0,348 anos, um mínimo de 8 anos e um máximo de 9 anos. A idade média do grupo com Dificuldades na Leitura era de 8,23 anos, com um desvio padrão de 0,439 anos, um mínimo de 8 anos e um máximo de 9 anos (Tabela 6). A idade média do grupo sem Dificuldades na Leitura era de 8,11 anos, com um desvio padrão de 0,311, um mínimo de 8 anos e um máximo de 9 anos (Tabela 6).

Tabela 4 – Número de crianças por cada grupo

Grupos	Frequência	Percentagem
Com Dif. na Leitura	13	25,5%
Sem Dif. na Leitura	38	74,5%
Total	51	100%

Tabela 5 – Número de crianças com e sem Dificuldades na Leitura, por género

Género	Com Dificuldades na Leitura		Sem Dificuldades na Leitura	
	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem
Masculino	5	38,5%	21	55,3%
Feminino	8	61,5%	17	44,7%
Total	13	100%	38	100%

Tabela 6 – Média, Desvio – Padrão, Mínimo e Máximo das idades dos Grupos com e sem Dificuldades na Leitura

Grupo Com Dificuldades na Leitura				Grupo Sem Dificuldades na Leitura			
Idades				Idades			
Média	Desvio - Padrão	Mínimo	Máximo	Média	Desvio - Padrão	Mínimo	Máximo
8,23	0,439	8	9	8,11	0,311	8	9

2. Apresentação e Discussão dos Resultados

2.1. Apresentação e análise dos resultados das Correlações

O primeiro grande objetivo da presente investigação diz respeito à tradução e adaptação do GORT 4 e ao estudo da sua validade, enquanto característica psicométrica. Para tal, recorreu-se ao estabelecimento de correlações entre as provas da PAFL (um teste já validado para a população portuguesa e que analisa aspetos semelhantes aos do teste em estudo) e as provas do GORT4; realizaram-se, igualmente, correlações entre as várias provas do GORT 4 (Anexo IV). De seguida, apresentam-se as tabelas resultantes deste procedimento, bem como a análise das mesmas.

Tabela 7 – Correlações entre as diferentes provas - variável Tempo

	Tempo LP PAFL	Tempo Texto 1 PAFL	Tempo Texto 2 PAFL	Tempo Hist. 2 GORT	Tempo Hist. 3 GORT	Tempo Hist. 4 GORT	Tempo Hist. 5 GORT	Tempo Hist. 6 GORT
Tempo LP PAFL	1	,881**	,696**	,814**	,733**	,735**	,716**	,838**
Tempo Texto 1 PAFL	,881**	1	,869**	,939**	,921**	,921**	,929**	,955**
Tempo Texto 2 PAFL	,696**	,869**	1	,913**	,939**	,928**	,912**	,905**
Tempo Hist. 2 GORT	,814**	,939**	,913**	1	,952**	,947**	,928**	,970**
Tempo Hist. 3 GORT	,733**	,921**	,939**	,952**	1	,948**	,958**	,951**
Tempo Hist. 4 GORT	,735**	,921**	,928**	,947**	,948**	1	,933**	,944**
Tempo Hist. 5 GORT	,716**	,929**	,912**	,928**	,958**	,933**	1	,944**
Tempo Hist. 6 GORT	,838**	,955**	,905**	,970**	,951**	,944**	,944**	1

** A correlação é significativa ao nível 0.01

Observando-se a matriz de correlações entre os tempos nas provas da PAFL e os tempos nas provas do GORT 4 (tabela 7) é possível verificar que esta se traduz numa relação positiva. Quer isto dizer que, os desempenhos dos alunos numa prova são tendencialmente semelhantes aos seus desempenhos noutras (e.g.: um aluno que leu em pouco tempo o texto 1 da PAFL, também leu em pouco tempo as palavras e o texto 2 da PAFL, bem como todas as histórias do GORT 4).

Com base nesta relação positiva, pode dizer-se que o GORT 4 apresenta boas características psicométricas, em termos de validade, no que respeita à variável tempo.

A Prova de Leitura de Palavras da PAFL é a prova que, de um modo geral, apresenta correlações mais baixas com todas as outras provas. Este resultado pode dever-se ao facto desta prova se centrar na leitura de uma lista de palavras, onde cada palavra é lida de forma isolada, ao passo que em todas as outras provas é feita uma leitura de um texto (que varia apenas em termos de estrutura ou extensão).

Verifica-se, igualmente, que, de um modo genérico, a correlação entre o texto 1 da PAFL e as histórias do GORT 4 parece ser mais forte à medida que os textos do GORT vão aumentando o seu nível de dificuldade. A História 6 do GORT 4 é aquela que apresenta uma maior correlação com o texto 1 da PAFL. Tal situação pode dever-se ao facto de a História 6 do GORT 4 (descrita no teste como a que se destina a alunos do 6ºano de escolaridade) ser a mais semelhante ao texto 1 da PAFL (destinada a alunos no final do 2ºano). Com estes dados, pode-se suspeitar que os

textos do GORT, mesmo que traduzidos e adaptados, não sejam os mais adequados para os alunos portugueses.

O texto 2 da PAFL correlaciona-se com as histórias do GORT 4 com valores mais baixos, quando comparados às correlações entre o texto 1 e as histórias do GORT 4. Tal facto pode dever-se às características dos diferentes textos em termos estruturais. Ao passo que o texto 1 da PAFL e a história do GORT 4 apresentam uma estrutura semelhante à do texto narrativo, o texto 2 da PAFL é um poema.

Tabela 8 – Correlações entre as diferentes provas - variável Palavras Corretamente Lidas

	PCL LP PAFL	PCL Texto 1 PAFL	PCL Texto 2 PAFL	PCL Hist. 2 GORT	PCL Hist. 3 GORT	PCL Hist. 4 GORT	PCL Hist. 5 GORT	PCL Hist. 6 GORT
PCL LP PAFL	1	,875**	,790**	,376**	,650**	,663**	,689**	,860**
PCL Texto 1 PAFL	,875**	1	,790**	,278*	,636**	,688**	,745**	,857**
PCL Texto 2 PAFL	,790**	,790**	1	,204	,658**	,786**	,764**	,819**
PCL Hist. 2 GORT	,376**	,278*	,204	1	,359**	,002	,390**	,370**
PCL Hist. 3 GORT	,650**	,636**	,658**	,359**	1	,423**	,570**	,604**
PCL Hist. 4 GORT	,663**	,688**	,786**	,002	,423**	1	,639**	,725**
PCL Hist. 5 GORT	,689**	,745**	,764**	,390**	,570**	,639**	1	,776**
PCL Hist. 6 GORT	,860**	,857**	,819**	,370**	,604**	,725**	,776**	1

** . A correlação é significativa ao nível 0.01

No que diz respeito às palavras corretamente lidas, existem maioritariamente correlações fortes, o que sustenta que o teste também apresenta boas características psicométricas, em termos de validade, para a variável palavras corretamente lidas (tabela 8).

Dentro de todo o leque de resultados, o único texto que parece apresentar as correlações menos fortes e, em alguns casos, não apresentar correlações com as outras provas é a história 2 do GORT 4. Tal, pode dever-se ao facto desta história ser a mais simples de todas as provas e, portanto, a maioria dos indivíduos em estudo ter lido corretamente todas as palavras do texto ao passo que, nas outras provas, se verificaram diferentes desempenhos (diminuição do número de palavras corretamente lidas).

A correlação mais forte verifica-se entre as palavras corretamente lidas do texto 1 da PAFL e as palavras corretamente lidas da prova de leitura de palavras da PAFL.

À semelhança do que aconteceu com a variável tempo, as correlações mais fortes são entre as provas da PAFL e o texto 6 do GORT 4, o que corrobora a hipótese de este ser o texto que mais se assemelha, em termos de dificuldade, às provas da PAFL.

Relativamente à variável precisão leitora (consultar tabela relativa ao *output* das correlações da precisão leitora no Anexo IV), verificam-se resultados semelhantes às palavras corretamente lidas uma vez que a primeira está dependente da segunda. Quer isto dizer que a precisão leitora não é mais do que a percentagem de palavras corretamente lidas num texto (cálculo: palavras corretamente lidas a dividir pelo total de palavras do texto e o total desta divisão a multiplicar por 100 – Esteves, 2013). Assim, a história 2 do GORT 4 é a que apresenta correlações mais fracas ou que, em alguns casos, não apresenta correlações pelo facto de durante a aplicação os resultados evidenciados pela maioria dos indivíduos na leitura do mesmo terem sido muito semelhantes (a maioria leu o texto com uma precisão de 100%). Continuam, igualmente, a verificar-se correlações muito fortes entre o texto 6 do GORT 4 e as diferentes provas da PAFL (prova de leitura de palavras; prova de leitura do texto 1 e prova de leitura do texto 2).

Tabela 9 – Correlações entre as diferentes provas - Velocidade Leitora

	Velocid, LP PAFL	Velocid, Texto 1 PAFL	Velocid, Texto 2 PAFL	Velocid, Hist. 2 GORT	Velocid, Hist. 3 GORT	Velocid, Hist. 4 GORT	Velocid, Hist. 5 GORT	Velocid, Hist. 6 GORT
Velocid, LP PAFL	1	,896**	,748**	,892**	,829**	,788**	,883**	,874**
Velocid, Texto 1 PAFL	,896**	1	,814**	,898**	,917**	,899**	,951**	,943**
Velocid, Texto 2 PAFL	,748**	,814**	1	,757**	,812**	,824**	,840**	,813**
Velocid, Hist. 2 GORT	,892**	,898**	,757**	1	,865**	,835**	,892**	,884**
Velocid, Hist. 3 GORT	,829**	,917**	,812**	,865**	1	,892**	,927**	,895**
Velocid, Hist. 4 GORT	,788**	,899**	,824**	,835**	,892**	1	,910**	,911**
Velocid, Hist. 5 GORT	,883**	,951**	,840**	,892**	,927**	,910**	1	,936**
Velocid, Hist. 6 GORT	,874**	,943**	,813**	,884**	,895**	,911**	,936**	1

** A correlação é significativa ao nível 0.01

No que concerne à variável velocidade leitora, verificam-se correlações fortes entre todas as variáveis o que se traduz numa relação positiva (tabela 9). Esta variável encontra-se dependente das variáveis tempo e palavras corretamente lidas (cálculo da velocidade leitora: palavras corretamente lidas a dividir pelo tempo e o total desta divisão a multiplicar por 60 – Esteves, 2013).

Os desempenhos dos indivíduos em estudo numas provas são tendencialmente semelhantes aos seus desempenhos noutras (e.g.: um indivíduo que leu rapidamente o texto 2 da PAFL também leu rapidamente a história 5 do GORT 4). Deste modo, pode dizer-se que o GORT 4 apresenta boas características psicométricas, em termos de validade, no que diz respeito à variável velocidade.

As histórias onde se verificam as correlações mais fortes com todas as outras provas e, em especial, com as provas da PAFL, são as histórias 5 e 6 do GORT 4. Tal facto, volta a corroborar a hipótese de que as histórias do GORT mais semelhantes aos textos da PAFL, são aquelas que estão direccionadas para uma escolaridade mais avançada. Tendo em conta que os textos da PAFL se reportam ao 2ºano e que as histórias 5 e 6 do GORT 4 se referem, respetivamente, ao 5º e 6º ano, pode voltar a afirmar-se que, embora traduzidos e adaptados, os textos do GORT 4 podem não ser os mais adequados para a população portuguesa.

Tabela 10 – Correlações entre as diferentes provas - variável Expressividade

	Express. Texto 1 PAFL	Express. Texto 2 PAFL	Express. Hist. 2 GORT	Express. Hist. 3 GORT	Express. Hist. 4 GORT	Express. Hist. 5 GORT	Express. Hist. 6 GORT
Express. Texto 1 PAFL	1	,470**	,247	,466**	,553**	,555**	,735**
Express. Texto 2 PAFL	,470**	1	,103	,481**	-,085	,447**	,625**
Express. Hist. 2 GORT	,247	,103	1	,270	,133	-,015	,078
Express. Hist. 3 GORT	,466**	,481**	,270	1	,360**	,433**	,271
Express. Hist. 4 GORT	,553**	-,085	,133	,360**	1	,182	,274
Express. Hist. 5 GORT	,555**	,447**	-,015	,433**	,182	1	,703**
Express. Hist. 6 GORT	,735**	,625**	,078	,271	,274	,703**	1

** . A correlação é significativa ao nível 0.01

No que toca à expressividade, verificam-se correlações menos fortes quando comparadas às variáveis anteriores e um elevado número de elementos sem correlação. Wendling e Mather (2008) afirmam que, dado à sua subjetividade, avaliar a prosódia pode ser o aspeto mais desafiador na avaliação da fluência leitora. Tendo em conta que, a variável expressividade corresponde a uma das componentes da prosódia (Rasinski, 2004, 2008; Torgesen e Hudson, 2006), a subjetividade inerente à avaliação desta mesma componente poderá ser uma das razões pelas quais se verificam estes resultados.

De todas as provas, a história 2 foi aquela que não apresentou nenhuma correlação com qualquer outra prova. Tal situação, pode dever-se ao facto de este ser o texto mais simples aplicado: as frases são curtas e a pontuação existente é reduzida. A maioria dos resultados dos alunos nesta prova para a expressividade foi 0, o que quer dizer que não houve quaisquer erros e que, portanto, não houve variações.

Por seu lado, a história 4 não apresentou correlações nem com o texto 2 da PAFL, nem com as histórias 5 e 6 do GORT. A diferente tipologia de texto das mesmas poderá ser uma das razões. Quer isto dizer que, cada um destes textos/histórias exige níveis de expressividade diferentes: a história 4 contempla um diálogo ao passo que o texto 2 da PAFL é um poema e as histórias 5 e 6 do GORT são textos narrativos sem diálogo.

A história 3 do GORT 4 também não apresentou correlação com a história 6. Esta situação poderá dever-se, igualmente, à tipologia de texto uma vez que a história 3 também contempla um pequeno diálogo.

As correlações mais fortes foram entre a história 6 e as provas da PAFL (tanto com o texto 1 como com o texto 2) o que vem, mais uma vez, sublinhar o facto de a história 6 ser aquela que mais se assemelha, em termos de dificuldade, aos textos da PAFL.

Tabela 11 – Correlações entre as diferentes provas - variável Ritmo

	Ritmo Texto 1 PAFL	Ritmo Texto 2 PAFL	Ritmo Hist. 2 GORT	Ritmo Hist. 3 GORT	Ritmo Hist. 4 GORT	Ritmo Hist. 5 GORT	Ritmo Hist. 6 GORT
Ritmo Texto 1 PAFL	1	,554**	,590**	,538**	,475**	,611**	,568**
Ritmo Texto 2 PAFL	,554**	1	,685**	,718**	,683**	,680**	,631**
Ritmo Hist. 2 GORT	,590**	,685**	1	,670**	,697**	,649**	,618**
Ritmo Hist. 3 GORT	,538**	,718**	,670**	1	,789**	,742**	,711**
Ritmo Hist. 4 GORT	,475**	,683**	,697**	,789**	1	,769**	,763**
Ritmo Hist. 5 GORT	,611**	,680**	,649**	,742**	,769**	1	,860**
Ritmo Hist. 6 GORT	,568**	,631**	,618**	,711**	,763**	,860**	1

** . A correlação é significativa ao nível 0.01

Por fim, verifica-se que todas as correlações entre provas são fortes ao nível da variável ritmo.

A correlação mais forte diz respeito à correlação entre a história 5 e 6. Tal situação pode dever-se ao facto de ambas as histórias apresentarem uma tipologia de texto muito semelhante (texto narrativo sem diálogos).

2.2. Apresentação e análise dos resultados do Teste *Mann Whitney*

Outro dos objetivos do presente estudo consiste em verificar se existem diferenças entre o grupo com dificuldades na leitura e o grupo sem dificuldades na leitura ao nível da Fluência. Para tal, recorreu-se ao teste não paramétrico *Mann Whitney* (Anexo V) e foram feitas as médias dos desempenhos de cada grupo nas diferentes provas, para cada variável. Os resultados foram os seguintes:

Tabela 12 – Resultados da aplicação do Teste *Mann Whitney*

		p. value
Tempo		0.00
Palavras corretamente lidas		0.00
Precisão na leitura		0.00
Velocidade na Leitura		0.00
Expressividade	Texto 1 PAFL	0.07
	Texto 2 PAFL	0.37
	História 2 GORT 4	0.84
	História 3 GORT 4	0.00
	História 4 GORT 4	0.07
	História 5 GORT 4	0.43
Ritmo	História 6 GORT 4	0.98
	Texto 1 PAFL	0.00
	Texto 2 PAFL	0.03
	História 2 GORT 4	0.00
	História 3 GORT 4	0.00
	História 4 GORT 4	0.16
	História 5 GORT 4	0.00
	História 6 GORT 4	0.00

Nota: As diferenças estatisticamente significativas estão assinaladas a negrito/bold;

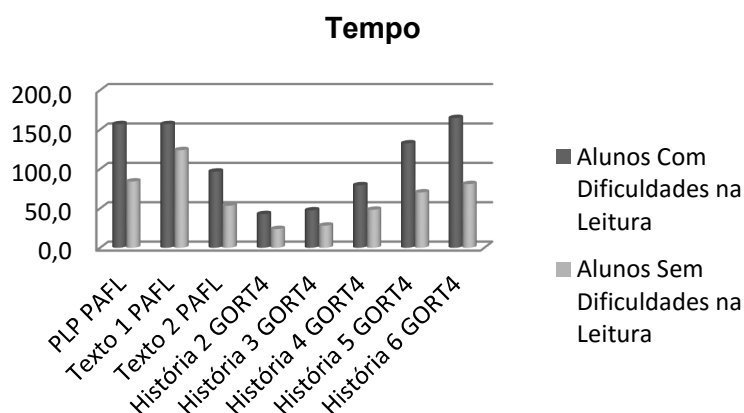
¹Existiram diferenças estatisticamente significativas em todas as provas relativas às variáveis tempo, palavras corretamente lidas, precisão na leitura e velocidade na leitura. Por esse motivo, os textos da PAFL e as histórias do GORT 4 não aparecem especificadas nessas variáveis (Para mais informações, consultar Anexo V).

*o nível de significância é 0.05

Tabela 13 – Resultados das médias de desempenhos de cada grupo nas diferentes provas, para cada variável

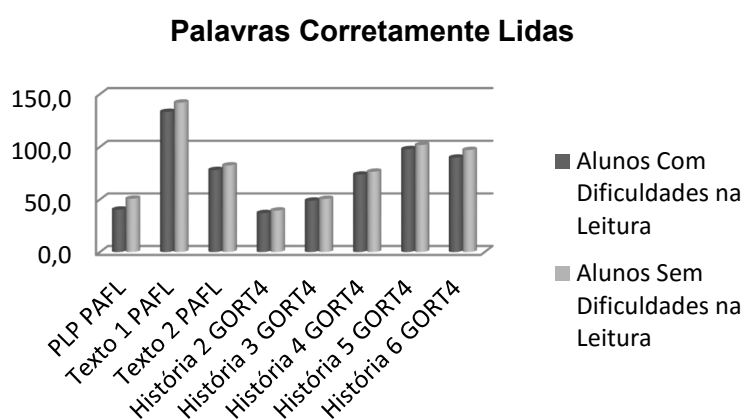
Variável	Grupo	PLP	Text 1	Text 2	Hist. 2	Hist.3	Hist. 4	Hist. 5	Hist. 6
		PAFL	PAFL	PAFL	GORT	GORT	GORT	GORT	GORT
Tempo	Com DL	156,8	156,8	96,6	42,7	47,5	79,3	132,5	164,6
	Sem DL	84,0	123,8	53,3	23,8	28,1	48,2	70,2	80,8
PCL	Com DL	40,4	133,2	78,1	37,1	48,9	73,7	97,8	89,8
	Sem DL	50,8	142,0	82,4	39,5	50,6	76,5	101,8	97,1
Precisão	Com DL	69,7	91,2	92,9	92,7	95,9	94,5	94,1	89,8
	Sem DL	87,6	97,3	98,1	98,8	99,3	98,0	97,9	97,9
Velocidade	Com DL	17,4	41,1	57,8	61,5	70,4	65,7	53,3	38,3
	Sem DL	39,1	73,1	100,7	104,7	113,1	101,2	92,5	77,7
Expressividade	Com DL		2,4	0,8	0,2	0,5	0,3	0,5	1,0
	Sem DL		1,3	0,1	0,1	0,1	0,1	0,5	0,9
Ritmo	Com DL		16,6	7,9	4,0	4,8	5,5	11,7	12,1
	Sem DL		7,5	3,3	1,4	1,3	2,2	4,6	4,2

Gráfico 1 – Comparação entre os grupos com dificuldades e sem dificuldades, tendo em conta as médias de desempenhos para a variável tempo



Relativamente à variável tempo, segundo o teste *Mann Whitney* (tabela 12), verificam-se diferenças estatisticamente significativas entre grupos nas diferentes provas existentes ($p. value=0.00$, em todas as provas). Pela análise das médias (tabela 13 e gráfico 1), verifica-se que o grupo com dificuldades na leitura demora mais tempo na leitura dos diferentes textos, quando comparado ao grupo sem dificuldades. Este é um resultado esperado pois, segundo Rombert (2013), um dos sinais de alerta para dificuldades é a presença de uma leitura lenta.

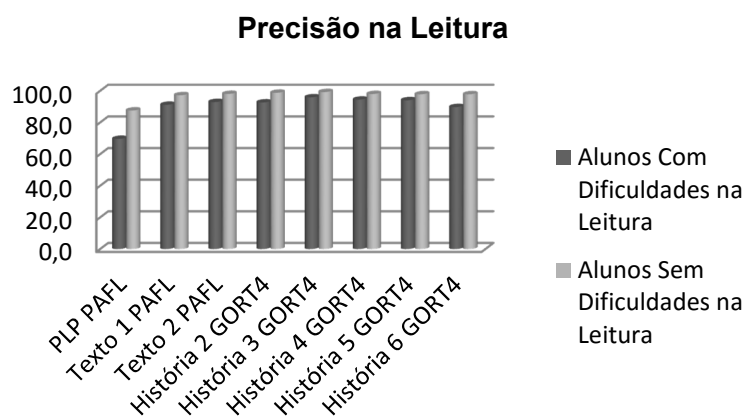
Gráfico 2 – Comparação entre os grupos com dificuldades e sem dificuldades, tendo em conta as médias para a variável Palavras Corretamente Lidas



No que diz respeito às Palavras Corretamente Lidas, verificam-se igualmente diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos ($p. value=0.00$, em todas as provas – tabela 12). Analisando a tabela 13 e o gráfico nº2, é possível

verificar que os alunos sem dificuldades na leitura leram corretamente uma maior quantidade de palavras quando comparados aos alunos com dificuldades. De acordo com o *National Reading Panel* (2000), a precisão no reconhecimento de palavras constitui-se como um marco importante na leitura e, apesar de a precisão não ser suficiente para assegurar a fluência leitora, é primordial para o desenvolvimento de bons leitores, i.e., leitores capazes de reconhecer palavras automaticamente ou, em caso de palavras mais complexas, arranjar um conjunto de estratégias controladas para decodificar a palavra.

Gráfico 3 – Comparação entre os grupos com dificuldades e sem dificuldades, tendo em conta as médias para a variável Precisão na Leitura



A precisão na leitura está dependente do número de palavras corretamente lidas e, portanto, tal como na variável anterior, o grupo sem dificuldades atingiu percentagens de precisão na leitura mais elevadas do que o grupo com dificuldades.

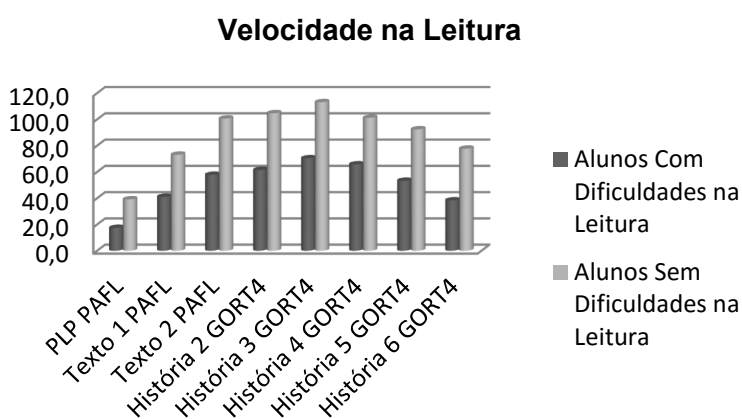
O teste de *Mann Whitney* (tabela 12) prova que existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos para esta variável, verificando-se um *p. value*=0.00 para todas as provas. Estes resultados não estão de acordo com os encontrados por Esteves (2012) na sua tese de doutoramento. Nesta última, só se verificaram diferenças significativas na prova de leitura de palavras, não foram encontradas diferenças significativas na prova de leitura de textos.

Estes resultados podem dever-se ao facto de alunos no 2ºano (amostra de Esteves, 2012) ainda cometerem vários erros em termos de precisão, uma vez que os alunos neste nível de escolaridade se encontram a consolidar a leitura e, portanto, as diferenças entre grupos a este nível na leitura de textos podem ser muito ténues (no entanto e ainda que com pouca diferença, o grupo sem dificuldades leu com mais precisão do que o grupo com dificuldades). Já no 3º ano (amostra do presente

estudo), pressupõe-se que os alunos apresentem um domínio completo da leitura (Esteves e Cruz, 2008) e, portanto, quando se verificam dificuldades a diferença é muito mais acentuada. Quer isto dizer que, alunos do 3º ano sem dificuldades lêem com uma precisão próxima dos 100% ao passo que alunos com dificuldades lêem com uma percentagem de precisão inferior e onde a diferença é mais acentuada (quando comparada a alunos do 2º ano). Outra das razões possíveis para se verificar este resultado relaciona-se com o facto de os textos da PAFL serem direccionados para alunos do 2º ano, e, portanto, mais fáceis para alunos do 3º ano o que lhe permite terem uma precisão mais próxima de 100% (pode-se dizer o mesmo quanto ao grau de dificuldade dos textos do GORT4).

As médias encontradas (tabela 13 e gráfico 3) provam que, apesar de a diferença ser ténue entre os grupos, o grupo sem dificuldades leu com um maior nível de precisão. A prova onde a diferença, em termos de desempenhos, foi mais acentuada refere-se à prova de leitura de palavras da PAFL. Desta forma, pode sugerir-se que tarefas que envolvam leitura de palavras são mais difíceis de executar em termos de precisão, quando comparadas às provas que envolvem leitura de textos. Os textos fornecem pistas semânticas acerca das palavras que poderão surgir, o que facilita a sua leitura. A inclusão de provas que contemplem a leitura de palavras numa avaliação da fluência demonstra-se, assim, importante, uma vez que ajuda a discernir, de forma mais aprofundada, eventuais dificuldades ao nível da precisão.

Gráfico 4 – Comparação entre os grupos com dificuldades e sem dificuldades, tendo em conta as médias de desempenho para a variável Velocidade na Leitura



Por seu lado, a velocidade na leitura está dependente tanto do tempo como das palavras corretamente lidas e esta é uma das variáveis onde se verificam maiores diferenças entre as médias de desempenho dos alunos dos diferentes grupos (tabela

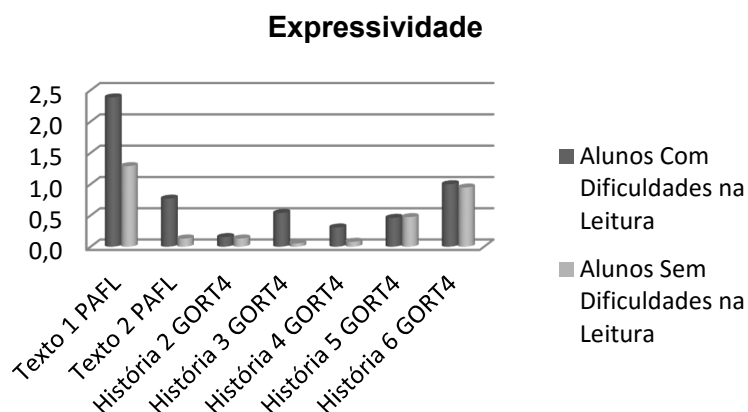
13 e gráfico 4). Como seria de esperar, o grupo com dificuldades leu menos palavras por minuto, quando comparado ao grupo sem dificuldades.

O teste de *Mann Whitney* confirma, igualmente, que existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos para esta variável, verificando-se um *p. value*=0.00 para todas as provas (tabela 12). Estes resultados corroboram os que foram encontrados por Esteves (2012), o que sugere que a velocidade na leitura é uma variável que se encontra sempre diminuída nos grupos com dificuldades, tanto no 2º como no 3º ano de escolaridade.

Relativamente aos resultados relacionados com a variável velocidade, considerámos, ainda, interessante observar as médias nas diferentes provas e relacioná-las com aquilo que é exigido aos alunos em termos de currículo académico, i.e., relacioná-las com as metas curriculares para o 3º ano. Ao nível do 3º ano é exigido que o aluno consiga ler uma lista de palavras com uma velocidade de 80 palavras por minuto (Buescu, Morais, Rocha e Magalhães, 2015): na presente investigação os alunos sem dificuldades leram, em média, 39,1 palavras por minuto. Relativamente aos textos, as metas (Buescu, Morais, Rocha e Magalhães, 2015) exigem que um aluno no 3º ano o leia com uma velocidade de 110 palavras por minuto: os alunos do grupo sem dificuldades em média leram 113,1 palavras por minuto, na prova onde ocorreram melhores resultados (história 3, que já se referiu ser um texto muito simples – Anexo I). No texto 1 da PAFL (texto com um grau de exigência mais elevado) os alunos sem dificuldades leram, em média, 73,1 palavras por minuto. Mesmo tendo em conta as metas curriculares definidas para o final do 2º ano, onde se espera que um aluno leia corretamente, no mínimo, 65 palavras por minuto de uma lista de palavras e 90 palavras por minuto de um texto (Buescu, Morais, Rocha e Magalhães, 2015), estes valores são baixos.

Tais resultados poderão, a nosso ver, dever-se a três razões: por um lado, os alunos podem não estar devidamente preparados para o nível de leitura exigido no 3º ano; por outro, a amostra não tem a dimensão suficiente para se poderem encontrar alunos que atinjam os valores das metas (ex.: nesta amostra, só dois alunos conseguiram ler o texto 1 da PAFL, com valor igual ou ligeiramente mais elevado que 110 palavras por minuto) ou, ainda, os valores definidos pelas metas curriculares não se encontram devidamente adequados para o nível de velocidade leitora em que a maioria dos alunos se encontra no 3º ano.

Gráfico 5 – Comparação entre os grupos com dificuldades e sem dificuldades, tendo em conta as médias de desempenho para a variável Expressividade

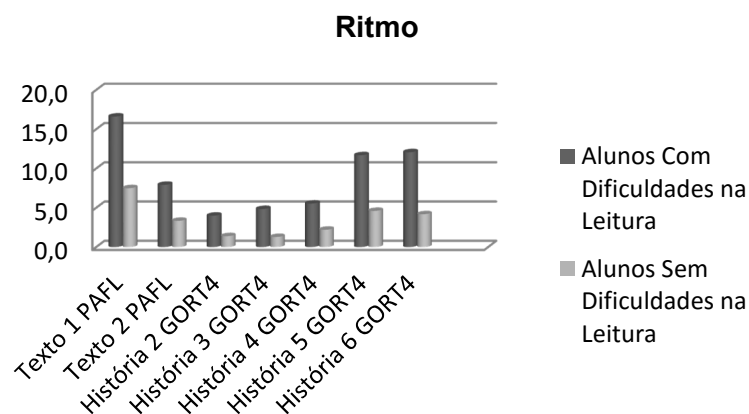


No que concerne à expressividade, segundo o teste *Mann Whitney* (tabela 12) não se verificaram diferenças estatisticamente significativas na maioria das provas. A única prova onde o *p. value*=0.00 foi na história 3 do GORT. Estes resultados não corroboram os resultados encontrados por Esteves (2012), que encontrou diferenças significativas entre os dois grupos nas provas de leitura de texto. Esta questão, à semelhança das correlações, pode ser explicada pela subjetividade associada à avaliação das componentes da prosódia (Wendling e Mather, 2008) uma vez que esta depende da perceção de cada avaliador acerca de, no caso da expressividade, o respeito pela pontuação.

Apesar disto, verifica-se pelas médias (gráfico 5 e tabela 13) que os alunos do grupo com dificuldades evidenciaram, na maioria das situações, mais dificuldades no respeito da expressividade do que os alunos sem dificuldades (pontuações mais elevadas significam mais falhas na expressividade). Possivelmente, com uma amostra de maiores dimensões poderiam verificar-se diferenças mais significativas entre os grupos.

A única exceção verificou-se na história 5, onde as médias foram exatamente iguais e, portanto, os desempenhos dos grupos foram semelhantes. Este resultado pode explicar-se pelo facto de este texto não assumir uma estrutura convencional, visto ter sido fielmente traduzido da versão original (ex.: existe uma frase a começar com “Mas”).

Gráfico 6 – Comparação entre os grupos com dificuldades e sem dificuldades, tendo em conta as médias de desempenho para a variável Ritmo



No que concerne à variável ritmo, os resultados encontrados pelo teste *Mann Whitney* (tabela 12) apontam para a existência de diferenças significativas na maioria das provas entre os grupos. Estes resultados corroboram os resultados encontrados por Esteves (2012) na sua investigação em relação ao ritmo.

A única exceção diz respeito à prova da História 4 do GORT 4, onde não se verificaram diferenças significativas mas o *p. value*= 0.16, o que reflete um valor próximo de um *p. value*= 0.00. A par disso, se se analisarem as médias relativas a esta prova (gráfico 6 e tabela 13), verifica-se que, à semelhança das outras, os alunos do grupo com dificuldades evidenciaram mais falhas no respeito do ritmo, i.e., durante a sua leitura efetuaram mais vacilações, fragmentações, silabações e repetições (uma pontuação mais elevada corresponde a mais falhas no desempenho).

2.3. Síntese Final da Discussão de Resultados

Em forma de conclusão, o presente estudo empírico apresenta como primeiro objetivo a tradução e adaptação do GORT 4 e estudo da sua validade, enquanto característica psicométrica.

Ao nível da fluência na leitura encontraram-se correlações fortes entre as provas da maioria das variáveis: tempo, palavras corretamente lidas, precisão, velocidade e ritmo. Na expressividade foi onde se encontraram as correlações mais fracas.

De um modo geral, a justificação para as correlações menos fortes relaciona-se com as características dos diversos textos, com o nível de dificuldade associado aos mesmos (e.g.: a história 2 do GORT 4 revelou-se muito simples) ou com a

subjetividade associada à avaliação de determinado tipo de componentes (e.g: avaliação da expressividade).

As correlações mais fortes verificaram-se entre as provas da PAFL e as histórias 5 e 6 do GORT, o que sugere que estas últimas são as que mais se assemelham, em termos de dificuldade, às da PAFL que é dirigida para alunos do 2º ano. Estas histórias no GORT 4 estão referenciadas para o 5º e o 6º ano, o que leva a crer que o GORT 4 será um teste desadequado, dada a simplicidade e organização dos seus textos.

O segundo objetivo deste estudo consistia em perceber se existem diferenças entre o grupo com dificuldades na leitura e o grupo sem dificuldades na leitura ao nível da fluência na leitura.

Os resultados demonstraram que existem diferenças estatisticamente significativas entre grupos para a maioria das provas associadas a cada variável (tempo, palavras corretamente lidas, velocidade, precisão e ritmo). A expressividade revelou-se a variável onde se encontraram menos diferenças significativas. No entanto, as médias revelaram que o grupo sem dificuldades acabou por obter, maioritariamente, melhores resultados nesta componente. Provavelmente, com uma amostra de maiores dimensões poderiam vir a encontrar-se diferenças estatisticamente significativas. Outra das razões, pode estar associada à subjetividade na avaliação desta componente.

Estes mesmos resultados, corroboram, na sua maioria, os encontrados em estudos anteriores a este (Esteves, 2012). Verificou-se uma exceção relativamente à precisão leitora que pode ser justificada pela diferença de competências leitoras entre o 2º e o 3º ano de escolaridade. Por outras palavras, quando se verificam dificuldades no 3ºano pode ser mais evidente a discrepância relativamente aos desempenhos dos pares sem dificuldades, visto que estes já se encontram com um nível de precisão praticamente de 100%. Outra das razões, pode estar relacionada ao facto de o texto da PAFL ser direccionado para alunos do 2º ano e, portanto, ser mais simples para alunos do 3º ano (o mesmo se aplica aos textos do GORT4).

Ao nível das médias encontradas para as diferentes provas relacionadas com a velocidade leitora, encontraram-se resultados muito distantes daquilo que é exigido em termos de metas curriculares para os alunos do 3º ano. Tal, pode dever-se a três razões: os alunos não estarem devidamente preparados; a amostra não ter dimensões suficientes ou as metas não estarem adequadas ao nível leitor de alunos no 3º ano de escolaridade.

Paralelamente aos resultados apresentados, foram recolhidos e analisados dados relativos à compreensão de cada texto do GORT4, analisando, também, o

índice de dificuldade de cada pergunta de compreensão leitora. Os resultados não foram conclusivos, evidenciando poucas diferenças entre os grupos e um índice de dificuldade onde, na maioria as, perguntas se demonstraram fáceis. Dado aos constrangimentos em termos de extensão da presente investigação, os mesmos não foram apresentados. No entanto, consideram-se pertinentes para reforçar a ideia de que o GORT 4, fielmente traduzido e adaptado, é um instrumento demasiado simples e que não contempla todas as características necessárias para fazer uma avaliação rigorosa da fluência e compreensão leitora aos alunos portugueses.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

1. Conclusões

A presente investigação debruça-se, de um modo generalista, sobre a temática da leitura, realçando a importância de um conceito relativamente recente (quando comparado a outras questões exploradas a este nível): a fluência na leitura. Este conceito começou a ganhar maior relevo a partir do ano 2000, com a publicação de um documento sobre como ensinar as crianças a ler, da autoria do *National Reading Panel*.

A partir desse momento, muitas foram as investigações que ganharam maior destaque neste âmbito, considerando-se referências internacionais autores como Rasinski (2004, 2008), Hudson, Lane e Pullen (2005), Torgerson e Hudson (2006). Em Portugal, existem também investigadores que se dedicam a esta temática, como é o caso de, por exemplo: Cruz (2005, 2007, 2009), Esteves (2012, 2013), Gonçalves (2012), Tristão e Gonçalves (2011, 2012).

A este respeito, torna-se importante recordar que a fluência pode ser encarada sobre várias perspetivas. Neste estudo, debruçámo-nos sobre aquela que considera que esta se apresenta como uma competência multidimensional, englobando: precisão, velocidade e prosódia. De uma forma breve, a precisão encontra-se associada à capacidade de um aluno pronunciar as palavras de um texto com uma taxa de erro mínima; a velocidade implica que haja um automatismo que permita o mínimo de empenho mental na descodificação e que haja o máximo de recursos cognitivos livres para se dedicarem à compreensão do texto; a prosódia diz respeito à adequação da entoação e ritmo adotados durante a leitura (Rasinki, 2004).

Ao estudar a fluência, não podemos esquecer-nos de que esta é considerada, atualmente e pela grande maioria dos autores, como uma competência ponte entre a descodificação e a compreensão, sendo que num dos extremos dessa ponte se encontra a descodificação e no outro extremo se encontra a compreensão (Esteves e Cruz, 2008). Diversos estudos recentes, demonstram que a prosódia é a dimensão da fluência que parece apresentar correlações mais fortes com a capacidade de compreender o texto lido (Rasinski, Rikli e Johnston, 2009; Yildiz et al., 2014; Veenendaal, Groen e Verhoeven, 2015).

Ao considerar o que foi referido anteriormente, parecem existir falhas no que diz respeito à avaliação desta competência essencial na leitura. A maioria dos

instrumentos que existem, quer a nível internacional como nacional, aparentam estar mais direcionados para a avaliação da precisão e da velocidade leitora, sem ter em conta a dimensão da prosódia. A nível nacional, dentro do que se pesquisou para a presente investigação, apenas foi encontrado um instrumento publicado que considera a prosódia na sua cotação: a PAFL. Tais evidências, reforçam, ainda mais, a importância da realização de investigações relativas a este tema.

Vários autores defendem que, para se poder intervir de forma eficaz, é necessária uma avaliação rigorosa e cuidada (Wendling e Mather, 2008; Carvalho, 2011). Por outras palavras, uma melhor avaliação significa uma melhor intervenção, o que pode trazer benefícios para diversas áreas, entre elas a psicomotricidade. Neste seguimento, torna-se importante referir que a psicomotricidade pode desempenhar um papel relevante no que toca às dificuldades de aprendizagem, uma vez que fornece bases motoras, cognitivas, afetivas e emocionais que podem facilitar as aprendizagens académicas (Vilar, 2010).

Em termos práticos, um dos objetivos desta investigação dizia respeito à tradução e adaptação do GORT 4 e estudo da sua validade, enquanto característica psicométrica. Nos resultados obtidos observou-se que se encontraram correlações fortes entre as diferentes provas aplicadas, tendo em conta as variáveis tempo, palavras corretamente lidas, precisão, velocidade e ritmo (a única exceção foi relativa à expressividade). Tais resultados sugerem que o GORT 4 é um teste válido para avaliação das diferentes variáveis associadas à fluência. No entanto, torna-se importante referir que as correlações mais fortes estiveram sempre associadas a textos do GORT 4 direcionados para o 2º ciclo (histórias 5 e 6) o que pressupõe que, de um modo geral, os seus textos são muito simples e podem não ser os mais adequados para aplicar a crianças portuguesas.

No seguimento do exposto no parágrafo anterior, salienta-se que, paralelamente, foram recolhidos e analisados dados relativos à compreensão de cada texto (uma vez que o GORT 4 é também constituído por essa componente). Os resultados obtidos não foram conclusivos, mas, uma análise de carácter mais informal, leva-nos a crer que o formato e a tipologia de pergunta fazem com que a maioria tenha um grau de dificuldade baixo para a generalidade dos alunos (tenham ou não dificuldades). Esta informação reforça a ideia de que o GORT 4 poderá não ser o instrumento mais adequado a aplicar à população portuguesa.

O segundo objetivo desta investigação, procurava apurar se existem diferenças entre o grupo com dificuldades na leitura e o grupo sem dificuldades na leitura ao nível da fluência na leitura. Os resultados demonstraram que existem diferenças estatisticamente significativas entre grupos para a maioria das provas associadas a

cada variável (tempo, palavras corretamente lidas, velocidade, precisão e ritmo). Mesmo no caso em que tal não se verificou (expressividade), o grupo sem dificuldades alcançou, em média, melhores resultados que o grupo sem dificuldades.

Por outro lado, verificou-se que a PAFL, à semelhança dos resultados encontrados por Esteves (2012) para o 2ºano, se apresenta como um instrumento adequado à identificação de dificuldades ao nível da fluência em alunos do 3ºano (amostra do presente estudo).

A existência de instrumentos específicos ao nível da fluência e a sua utilização, em contexto formal de aprendizagem, revela-se crucial para a identificação precoce de dificuldades e para o desenho de programas de intervenção específicos que levem as crianças a “atravessar” a dita ponte entre a descodificação e a compreensão.

2. Limitações do Estudo

Uma das limitações da presente investigação diz respeito ao tamanho da amostra, pois apesar de, na sua maioria, os resultados se mostrarem significativos, poder-se-iam ter tirado conclusões mais demonstrativas com uma amostra de maiores dimensões.

Outra das limitações relaciona-se com a avaliação da prosódia. Esta é a dimensão da fluência que, segundo Wendling e Mather (2008), se revela mais difícil de avaliar e que implica um maior grau de subjetividade, pois está dependente daquilo que cada avaliador percebe em termos de respeito pela pontuação ou surgimento de repetições, silabações, fragmentações, vacilações. Sugere-se, assim, que em avaliações futuras se proceda à gravação áudio das mesmas, para que o avaliador possa verificar o desempenho da criança em qualquer momento e para que, em caso de dúvida, estas sejam ouvidas por um ou mais técnicos, além do avaliador.

Uma última limitação diz respeito ao facto de, em 2012, ter sido lançada a 5ª edição do *Gray Oral Reading Tests* (GORT 5), que contempla já alterações ao nível da população alvo, do *design* do instrumento, das questões relativas à compreensão (e.g. as perguntas de escolha múltipla foram substituídas por perguntas de resposta aberta) (Allen, Bryant et al., 2012). As reestruturações existentes na 5ª edição levam a crer que, por exemplo, os resultados verificados ao nível da compreensão poderiam ter sido diferentes. Por questões logísticas, o instrumento disponível era o GORT 4 e, portanto, a presente investigação foi efetuada com o mesmo.

3. Sugestões para Futuras Investigações

Para investigações futuras, parece-nos interessante averiguar se as alterações implementadas no GORT 5 produziram resultados diferentes dos obtidos no presente estudo.

Por outro lado, todas as investigações que contemplem a criação de novos instrumentos ao nível da fluência seriam importantes visto que, de acordo com as nossas conclusões, a maioria dos que existem atualmente foca-se na avaliação da precisão e velocidade leitora, descurando a prosódia. Verifica-se, igualmente, que muitos instrumentos publicados que avaliam a fluência contemplam ou listas de palavras ou textos; raramente apresentam as duas componentes em simultâneo. O estudo e criação de novos instrumentos que contemplassem todas as dimensões da fluência bem como a existência de provas diferenciadas dentro do mesmo instrumento (e.g.: prova de identificação de letras; prova de leitura de sílabas; prova de leitura de frases e prova de leitura de textos) poderia ser, a nosso ver, uma mais-valia.

Ainda no que diz respeito à avaliação, e tendo em conta os resultados desta investigação, a PAFL parece ser um bom instrumento de identificação de dificuldades ao nível da fluência na leitura. Deste modo, a criação de provas adaptadas a mais anos de escolaridade poderia ser vantajosa.

Numa outra perspetiva, seria crucial estudar as metas curriculares em vigor em Portugal para os diferentes anos de escolaridade e compará-las aos resultados obtidos pelos alunos portugueses ao nível da fluência, de modo a perceber se estas se encontram adequadas ao nível em que a maioria dos alunos se encontra. Por outro lado, poderia ser igualmente interessante, relacionar dificuldades na fluência com os fatores psicomotores.

Por último, revela-se crucial a criação e estudo dos efeitos de programas de intervenção na fluência na leitura em populações e períodos de tempo específicos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A

- Allen, E.; Bryant, B.; Hammill, D.; Shih, M.; Bryant, D.; Pfannenstiel, K.; Porterfield, J. e Kethley, C. (2012). A Comparative Passage Independence Analysis of the GORT-4 and GORT-5 Comprehension Subtest. In *Anual Convention – International Dyslexia Association*. Baltimore
- Almeida, M. (2010). *Leitura a Quanto Obrigas. Perfil Psicomotor e Dificuldades de Aprendizagem*, Lisboa: Coisas de Ler.
- Altwerger, J.; Jordan, N. e Shelton, N. (2007). *Rereading Fluency – Process, Practice, and Policy*. USA: Leigh Peake
- American Psychiatric Association (2013). *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (5ª edição)*. Lisboa: Climepsi
- Araújo, L. (2007). A compreensão na leitura: Investigação, avaliação e boas práticas. In F. Azevedo (ed.), *Formar Leitores*, (9-18), Lidel.

B

- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. e Magalhães, V. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Portugal: Ministério da Educação e Ciência

C

- Carvalho, A. (2011). *Aprendizagem da leitura processos cognitivos, avaliação e intervenção*. Viseu: Psicosoma.
- Carvalho, A. (2010). *Teste de Avaliação da Fluência e Precisão de Leitura – O Rei*. Vila Nova de Gaia: Edipsico.
- Castanheira, A. (2011). *Avaliação da Fluência da Leitura Oral em Alunos do 5º Ano de Escolaridade*. - Tese de Mestrado. Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia com vista à obtenção do grau de Mestre em Psicologia da Educação e da Orientação. Retirado de: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/5072>

Codeço, A. (2010). *A importância da intervenção psicomotora em crianças com dificuldades de aprendizagem específicas da leitura*. Dissertação apresentada à Faculdade de Motricidade Humana com vista à obtenção do grau de Mestre em Reabilitação Psicomotora. Retirado de: <http://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/2830>

Correia, L. (2008). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas: Contributos para uma definição portuguesa*. Porto: Porto Editora.

Cruz, V. (2009). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas*, Lisboa: Lidel.

Cruz, V. (2007). *Uma abordagem Cognitiva da Leitura*, Lisboa: Lidel.

Cruz, V. (2005). *Uma abordagem Cognitiva às Dificuldades na Leitura: Avaliação e Intervenção*. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa.

E

Esteves, S. (2013). *Fluência na Leitura – Da Avaliação à Intervenção Guia Pedagógico*, Viseu: Lidel

Esteves, S. (2012). *Prova de Avaliação da Fluência na Leitura de Crianças em Final do 2ºano do 1ºCEB: Construção e Validação para a População Portuguesa*. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa.

Esteves, S. e Cruz, V. (2008). Fluência leitora: uma competência – ponte entre descodificação e compreensão. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, 15, 27-33.

F

Ferreira, R. (2009). *Avaliação da Fluência na Leitura em Crianças com e sem Necessidades Educativas Especiais: Validação de uma Prova de Fluência na Leitura para o 2º Ano do 1º C. E. B.* Dissertação apresentada à Faculdade de Motricidade Humana com vista à obtenção do grau de Mestre em Educação Especial. Retirado de: <http://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/2142>

Fonseca, V. (2006). Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem. *A Psicomotricidade*, nº8, 9-18

Fonseca, V. (1999). *Insucesso escolar – Abordagem psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem*. Lisboa: Âncora

Fonseca, V. (1976). *Contributo para o Estudo da Génese da Psicomotricidade*. Lisboa: Editorial Notícias.

G

Gonçalves, D. (2012). *Encontros IDEA – Investigação de Dificuldades para a Evolução na Aprendizagem Livro I*. Óbidos: sinapsis Editores

Good, H. e Kaminski, A. (2002). *Dynamic indicators of basic early literacy skills (6th ed.)*. Eugene, OR: University of Oregon.

H

Howe, K. e Shinn, M. (2002). *Standart Reading Assessment Passages (RAPs) For Use in General Outcome Measurement: A Manual Describing Development and Technical Features*. edformation

Hudson, R., Lane, H., e Pullen, P. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how?. *International Reading Association, 702-714*

K

Klauda, S. e Guthrie, J. (2008). Relationships of three components of reading fluency to reading comprehension. *Journal of Educational Psychology, 100*: 310-321

L

LaBerge, D. e Samuels, S. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology, Volume 6*

Lyon, G. (2003). Reading Disabilities: Why Do Some Children Have Difficulty Learning to Read? What Can Be Done About It? *Perspectives. 29 (2)*

M

- Marôco, J. (2014). *Análise Estatística com o SPSS Statistics* (6ªed.). Pêro Pinheiro: ReportNumber
- Martins, M. (1998). Conhecimentos precoces sobre linguagem escrita e aprendizagem da leitura. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 1, 57-79.
- Martins, M. e Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mendonça, R. (2013). *Identificação de alunos em risco de apresentarem Dificuldades de Aprendizagem Específicas: Um estudo quantitativo sobre a utilização da monitorização da fluência de leitura num contexto escolar*. Dissertação apresentada ao Instituto de Educação da Universidade do Minho com vista à obtenção do grau de Mestre em Educação Especial. Retirado de: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/28898>
- Morais, J. (2012). *Criar Leitores – o ensino da leitura para professores e encarregados de educação*. Porto: Livpsic
- Morais, J. (1997). *A Arte de Ler – Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos

N

- National Reading Panel (2000). *Teaching Children to Read: Na Evidence – Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction*. National Institute for Literacy.

P

- Pallant, J. (2005). *SPSS Survival Manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows (version 12)*. Sydney: Allen & Unwin
- Penner-Wilger, M. (2008). *Reading Fluency: A Bridge from Decoding to Comprehension*. Ottawa: AutoSkill
- Price, K., Meisinger, E., Louwse, M. e D'Mello, S. (2015). The Contributions of Oral and Silent Reading Fluency to Reading Comprehension. *Reading Psychology*, 00: 1-35

R

- Rasinski, T. , Rikli, A. e Johnston, S. (2009). Reading Fluency: More Than Automacity? More Than a Concern for the Primary Grades?. *Literacy Research Instruction, 48*, 350 – 361
- Rasinski, T. (2008). *From Phonics to Fluency*, USA: Pearson
- Rasinski, T. (2004). *Assessing Reading Fluency*. Honolulu, HI: Pacific Resources for Education and Learning.
- Rebelo, J. (1993). *Dificuldades da Leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico*. Rio Tinto: Edições Asa
- Ribeiro, L. (2010). Abordagens de intervenção nas Dificuldades de Aprendizagem Específicas. *Revista de Educação Especial e Reabilitação, 17*, 7-11
- Ribeiro, A. e Baptista, A. (2006). *Dislexia: Compreensão, Avaliação e Estratégias*. Coimbra: Quarteto
- Rombert, J. (2013). *O gato comeu-te a língua? – Estratégias, técnicas e conselhos para pais e educadores ajudarem as crianças no desenvolvimento da fala, da linguagem, da leitura e da escrita*. Lisboa: A esfera dos livros

S

- Salgueiro, E. (2002). *DECIFRAR – Prova de Avaliação da Capacidade de Leitura*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada/ Edipsico
- Sardinha, M. (2007). Formas de Ler: Ontem e hoje. In F. Azevedo (ed.), *Formar Leitores*, (1-7), Lidel.
- Sim-Sim, I. e Viana, L. (2007). *Para a avaliação do desempenho da leitura*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE)
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta
- Silveira, P. (2010). *Desenvolvimento Psicomotor e Competências da Leitura – Estudo da relação entre o esquema corporal, estruturação espaço-temporal, consciência fonológica e decifração de palavras*. Dissertação apresentada à Faculdade de Motricidade Humana com vista à obtenção do grau de Mestre em Reabilitação Psicomotora. Retirado de: <http://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/6451>

Snowling, M. e Hulme, C. (2013). *A Ciência da Leitura*. Porto Alegre: penso

T

Teles, P. (2008). *Dislexia – Método Fonomímico*. Editora Distema

Teles, P. (2010). Da linguagem falada à linguagem escrita. *Revista de Intervenção Psicológica em Problemas de Educação e de Desenvolvimento Humano*. Edições Universitárias Lusófonas: Lisboa

Torgesen, J. e Hudson, R. (2006). Reading Fluency: Critical issues for struggling readers. In S. Samuels (ed.) e A. Farstrup (ed.), *What research has to say about fluency instruction* (130-158). Newark, DE: International Reading Association.

Tristão, F. e Gonçalves, D. (2012). Fluência de Leitura Oral. In D. Gonçalves (ed.), *Encontros IDEA – Investigação de Dificuldades para a Evolução na Aprendizagem*. Óbidos: Sinapis Editores

Tristão, F. e Gonçalves, D. (2011). *Leitura oral em alunos do 4ºano do 1º ciclo: avaliação da velocidade, correção e compreensão*. Póster apresentado em IV Congresso Internacional de Psicologia da Educação, Universidade Lusófona. Retirado de: <http://hdl.handle.net/10451/3750>

V

Veenendaal, N., Groen, M. e Verhoeven (2015). What oral text reading fluency can reveal about reading comprehension. *Journal of Research in Reading, Volume 38, Issue 3, 213-225*

Vellutino, F. e Fletcher, J. (2013). Dislexia do Desenvolvimento. In M. Snowling (ed.) e C. Hulme (ed.). *A Ciência da Leitura* (380-396). Porto Alegre: penso

Viana, L. e Ribeiro, I. (2010). *Prova de Reconhecimento de Palavras – Manual Técnico*. Lisboa: Cegoc

Vilar, C. (2010). *Dificuldades de Aprendizagem e Psicomotricidade - Estudo comparativo e correlativo das competências de aprendizagem académicas e de factores psicomotores de alunos do 2º e 4º ano do ensino básico, com e sem dificuldades na aprendizagem*. Dissertação apresentada à Faculdade de Motricidade Humana com vista à obtenção do grau de Mestre em Reabilitação Psicomotora. Retirado de: <http://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/282>

W

Wendling, B. e Mather, N. (2008). *Essentials of Evidence – Based Academic Interventions*. New Jersey: John Willey & Sons, Inc.

Wiederholt, J. e Bryant, B. (2001). *GORT 4 – Gray Oral Reading Tests Examiner's Manual*. Texas: pro.ed

Y

Yildiz, M., Yildirim, K., Ates, S., Rasinski, T., Fitzgerald, S. e Zimmerman, B. (2014). The Relationship Between Reading Fluency and Reading Comprehension in Fifth – Grade Turkish Students. *International Journal of School & Educational Psychology , Volume 2*

ANEXOS

GORT 4

Gray Oral Reading Tests

(Student Book)

J. Lee Wiederholt & Brian R. Bryant (2001)

Tradução e Adaptação (2014):

Joana Estrela (Mestranda em Reabilitação Psicomotora) orientada por
Professor Doutor Vítor Cruz

com a colaboração de

Professora Doutora Sandrina Esteves

Forma A

Vejam, é o Pai.

O Pai está aqui.

Nós queremos brincar.

Podes brincar, Mãe?

Podemos brincar aqui.

1. Quem é que está a falar nesta história?
 - A) um cão
 - B) Pai
 - C) uma criança
 - D) Mãe

2. Quem é que acabou de chegar a casa?
 - A) um gato
 - B) um rapaz
 - C) Mãe
 - D) Pai

3. O que é que o pai queria fazer?
 - A) falar com a Mãe
 - B) brincar
 - C) trabalhar
 - D) ver

4. Quem é que as crianças chamaram para brincar com elas?
 - A) Pai
 - B) um jogador
 - C) Mãe
 - D) um rapaz

5. Qual será o melhor título para esta história?
 - A) O papá está a trabalhar
 - B) A Mãe está a falar
 - C) Procurando pelo pai
 - D) Diversão em família

A nossa gata Mimi gosta de se sentar no telhado.

A Mimi trepa pela árvore alta junto à casa.

Depois, ela salta para o telhado.

Ela senta-se e olha para os pássaros.

Mas desce sempre quando é hora de comer.

1. O gato da história senta-se _____.
 - A) junto à casa
 - B) no cimo da casa
 - C) numa árvore
 - D) junto ao lume

2. O gato da história _____.
 - A) gosta de ver os pássaros
 - B) come pássaros
 - C) dorme debaixo da árvore
 - D) não consegue descer da árvore.

3. Do que é que a Mimi gosta mais?
 - A) da árvore
 - B) da erva
 - C) do telhado
 - D) da cama

4. O que é que não se passa na história?
 - A) Existem muitas coisas para ver do telhado.
 - B) A Mimi diverte-se no telhado.
 - C) Há neve no telhado.
 - D) Às vezes, a Mimi dorme no telhado.

5. Porque é que achas que a Mimi gosta de se sentar no telhado?
 - A) É divertido.
 - B) É fácil encontrar comida.
 - C) Sente-se segura.
 - D) É uma boa brincadeira.

Um homem saiu do carro.

Ele tinha uma bonita caixa debaixo do seu braço.

Uma menina correu de casa para ir ao seu encontro.

-Olá, pai! - disse ela -Tens uma surpresa para mim?

O pai disse:

- Eu tenho uma coisa para uma boa menina.

Riu-se:

-Eu sou uma menina muito boa!

1. O que é que o homem estava a agarrar?
 - A) um pequeno carro
 - B) um bonito brinquedo
 - C) uma menina
 - D) um presente

2. Quem é que correu para ir ao encontro do homem?
 - A) uma pequena menina
 - B) uma grande menina
 - C) um grande cão
 - D) um cãozinho

3. O que é que o homem planeava fazer com a caixa?
 - A) guardar algo lá dentro
 - B) mostrá-la à menina
 - C) dá-la à sua menina
 - D) guardá-la para alguém

4. Porque é que achas que o pai queria dar uma prenda à sua menina?
 - A) para lhe mostrar que é um bom pai
 - B) porque ele tinha uma coisa má para lhe contar
 - C) porque ele gostava mais dela do que de qualquer outra pessoa da família
 - D) para a fazer sentir-se feliz e bem

5. Como é que achas que a menina se sentiu quando viu a surpresa?
 - A) arrependida
 - B) animada
 - C) divertida
 - D) tímida

Eram horas de levantar e ir para a escola. As crianças fizeram as suas camas e vestiram-se. Uma das crianças disse:

- Não encontro os meus sapatos vermelhos!

A mãe disse:

- Então vais ter de calçar os castanhos pela vez dos outros.

O pai disse:

- Eu vi-os no chão ontem à noite.

Quando as crianças estavam finalmente prontas, ajudaram o pai a procurar as chaves do carro. A mãe, despedindo-se, beijou-os a todos e disse:

- Tenham um bom dia!

1. O que é que o pai perdeu?
 - A) livros
 - B) sapatos
 - C) chapéu
 - D) chaves

2. Qual é o melhor nome para esta história?
 - A) Os sapatos perdidos
 - B) Um bom dia
 - C) Preparando-se para um novo dia
 - D) Ir para a escola

3. O que é que não pode fazer parte desta história?
 - A) As crianças comeram ovos ao pequeno-almoço.
 - B) A mãe disse aos filhos para se prepararem para ir para a cama.
 - C) O pai usava uma camisa azul.
 - D) As crianças quase se esqueciam de levar o lanche.

4. Como é que achas que a família desta história se sentia?
 - A) apressada
 - B) arrependida
 - C) feliz
 - D) sortuda

5. Que palavra usarias para descrever esta altura do dia?
 - A) rápida
 - B) calma
 - C) emocionante
 - D) ocupada

Uma gralha azul estava empoleirada num galho a olhar para a água. Depois de ter voado ao longo de uma grande distância, estava com muita sede. Naquele momento, pareceu-lhe ter visto um jarro de água no chão e, por isso, voou até lá e tentou beber do jarro. Mas havia tão pouca água no jarro que ela não conseguiu beber. Quando ela já estava a pensar que ia morrer de sede, teve uma ideia. A gralha reuniu um monte de pedras e começou a deitá-las para dentro da jarra. Pouco a pouco a água subiu e a gralha conseguiu finalmente matar a sua sede.

1. Porque é que a gralha não conseguia beber a água?
 - A) A água estava muito ao fundo do jarro.
 - B) O jarro tinha um furo.
 - C) A água sabia mal.
 - D) A água estava muito suja.

2. A gralha da história é/está_____.
 - A) inteligente
 - B) cansada
 - C) esfomeada
 - D) tonta

3. Qual é a ideia principal da história?
 - A) Uma situação má nunca dura muito tempo.
 - B) A esperança é melhor do que a raiva.
 - C) A inteligência é muitas vezes a chave para sobreviver.
 - D) Toda a gente gosta de uma boa piada.

4. Como é que achas que a gralha se sentiu quando não estava a conseguir beber a água?
 - A) surpreendida
 - B) intrigada
 - C) preocupada
 - D) esperançosa

5. Quando a gralha conseguiu finalmente beber a água, ela estava provavelmente _____.
 - A) cansada do trabalho todo que teve
 - B) orgulhosa da sua ideia
 - C) repousada da sua jornada
 - D) aborrecida por ter gasto tanto tempo

Num terreno baldio, perto do parque, muitas pessoas trabalhavam arduamente. Vários rapazes limpavam o terreno. Apanhavam placas antigas, lixo e galhos secos que cobriam o chão. Outros cortavam as ervas altas e carregavam-nas de lá para fora. Depois, todas as raparigas limpavam o chão de forma a que ficasse liso. Por fim, um grupo de pais chegou. Montaram alguns baloiços e colocaram um velho barco de madeira ao lado de uma árvore. De seguida, construíram uma forte vedação à volta do terreno. Agora, as crianças tinham um parque infantil seguro, que toda a gente da vizinhança tinha ajudado a construir.

1. O que é que os rapazes da história estavam a fazer?
 - A) a montar baloiços
 - B) a juntar folhas
 - C) a construir uma vedação
 - D) a limpar o terreno

2. Quem construiu a vedação?
 - A) pais
 - B) as raparigas
 - C) os rapazes
 - D) vizinhos

3. Qual é o melhor nome para esta história?
 - A) O Novo Parque Infantil
 - B) Como construir um Parque Infantil
 - C) O Terreno Baldio
 - D) Uma Festa no Parque Infantil

4. Que frase é que não pode fazer parte desta história?
 - A) Ao meio-dia toda a gente parou para almoçar.
 - B) As pessoas trabalharam o dia todo.
 - C) As pessoas gostaram do trabalho.
 - D) Quando acabaram o trabalho, as pessoas receberam dinheiro por ajudarem.

5. Como é que achas que as pessoas se sentiram quando acabaram o trabalho?
 - A) desapontadas
 - B) satisfeitas
 - C) divertidas
 - D) zangadas

ANEXO II – Consentimento Informado: Agrupamento de Escolas

Avaliação da Fluência e Compreensão Leitora: Estudo Exploratório de Tradução e Adaptação do *Gray Oral Reading Tests (GORT – 4)* em crianças com e sem Dificuldades de Aprendizagem do 3º ano do 1ºCEB

Joana Catarina Mónico Estrela, aluna de Mestrado de Reabilitação Psicomotora, lecionada na Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa, e orientada pelo Professor Doutor Vítor Cruz, vem por este meio solicitar V. Exª a autorizar a colaboração do Agrupamento de Escolas da Caranguejeira – Santa Catarina da Serra numa investigação, que tem como propósito a adaptação de um Instrumento de Avaliação intitulado *Gray Oral Reading Tests 4 (GORT-4)*, da autoria *Wiederholt e Bryant (2001)*. Este teste avalia a Fluência e Compreensão Leitora.

Em termos práticos, para que esta investigação seja possível, necessita-se de um grupo de crianças do 3º Ano do 1º Ciclo do Ensino Básico com e sem Dificuldades de Aprendizagem. Cada uma irá realizar várias tarefas que avaliam as competências referidas anteriormente. A aplicação da prova é individual com duração de, aproximadamente, 30 minutos. O objetivo desta investigação será perceber se existem diferenças significativas entre crianças com e sem Dificuldades de Aprendizagem, a nível da Fluência e Compreensão Leitora, assim como perceber se é um bom instrumento para despiste de Dificuldades de Aprendizagem. De referir, que a participação neste estudo é de carácter voluntário.

Com os melhores cumprimentos,

Joana Catarina Mónico Estrela
Técnica Superior de Reabilitação Psicomotora
919649712
estrela_974@hotmail.com

Joana Estrela

-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas pela/s pessoa/s que acima assina/m. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, o Agrupamento de Escolas da Caranguejeira – Santa Catarina da Serra disponibiliza-se a colaborar com a investigação apresentada anteriormente.

Nome: *Ilse Cruz*

Assinatura: *[assinatura]*

Data: *8.11.2013*

ESTE DOCUMENTO É COMPOSTO DE 1 PÁGINA/S E FEITO EM DUPLICADO:
UMA VIA PARA O/A INVESTIGADOR/A, OUTRA PARA A PESSOA QUE CONSENTE

ANEXO III – Folha de Registo para avaliação com a PAFL e GORT-4 Adaptado

Nome da Criança: _____		
Sexo: M/F	Data de Nascimento: __/__/__	Dific. na Leitura (Parecer do Prof.): <input type="radio"/> sim <input type="radio"/> não
Data da aplicação: __/__/__		

PAFL – Prova de Avaliação da Fluência na Leitura

Prova de Leitura de Palavras (assinalar com x sempre que se verifique leitura incorreta)

1ª coluna	2ªcoluna	3ªcoluna
terço	unção	problema
cedo	globo	bracejar
acção	prado	advérbio
desde	obter	egípcio
táxi	pacto	cápsula
flecha	pneu	forquilha
boxe	aspecto	plumagem
urbe	nenhumas	glândula
enxó	urtiga	florido
cartaz	máximo	brocado
giro	reflexo	cume
plantar	imenso	tasca
lembrar	predador	sesta
atum	severa	folga
bloco	próximo	açor
glote	ginete	aro
trevo	impeço	malha
ríngue	constipar	limalha
branco	plainete	
ente	flexíveis	

(58 palavras)

Tempo de leitura (em segundos): _____	Precisão na leitura (PL): _____ x100= _____ %
Palavras lidas por minuto (plm): _____ x60= _____	Velocidade na leitura (VL): _____ x60= _____
Palavras corretamente lidas (pcl): _____	

Prova de leitura de textos (circunde o sinal de pontuação sempre que verifique desrespeito pelo mesmo, sublinhe cada erro de precisão, coloque acima das palavras iniciais V-vacilações, F- fragmentações, S -silabações, R- repetições)

O Tio Inventor

Nico gostava de andar na escola, de lavar os dentes e de ajudar a mãe a aspirar a casa. Só havia uma única coisa que não lhe agradava – apertar os cordões das sapatilhas.

- Nico – disse-lhe um dia o tio Olímpio, que era inventor -, que presente gostarias de receber? Os teus anos estão à porta...

- Tio, invente-me uma máquina para apertar os cordões.

- Que máquina fantástica, tio Olímpio! Como funciona?

- Basta enfiar o pé no buraco...
- Genial! – e o Nico decidiu experimentar. Mas que decepção! Quando tirou o pé a sapatilha continuava desapertada.
- Arranja-me uma chave de parafusos e um alicate – pediu o tio, metendo a cabeça na caixa para ver melhor. Tira parafuso, põe parafuso e...
- Já está! – diz todo satisfeito.
- Experimenta agora. Quando se levantou, os seus longos bigodes estavam atados num gracioso laço.

Que cómico estava o tio Olímpio! A máquina tinha funcionado mesmo...

(146 palavras, 43 sinais de pontuação)

Tempo de leitura (em segundos): _____	Velocidade na leitura (VL): ____ : ____ x60=
Palavras lidas por minuto (plm): ____ : ____ x60=	Expressividade:
Palavras corretamente lidas (pcl):	Ritmo:
Precisão na leitura (PL): ____ : ____ x100= %	

Tudo ao contrário

O menino do contra	Molhava-se ao sol
queria tudo ao contrário;	secava na chuva
deitava os fatos na cama	e em cada pé
e dormia no armário.	usava uma luva.
Das cascas dos ovos	Escrevia no lápis
fazia uma omelete;	com um papel;
para tomar banho usava a retrete.	achava salgado
Andava, corria	o sabor do mel.
de pernas para o ar;	No dia dos anos teve dois presentes;
se estava contente	um pente com velas e um bolo com dentes
punha-se a chorar.	

. (84 palavras, 12 sinais de pontuação)

Tempo de leitura (em segundos): _____	Velocidade na leitura (VL): ____ : ____ x60=
Palavras lidas por minuto (plm): ____ : ____ x60=	Expressividade:
Palavras corretamente lidas (pcl):	Ritmo:
Precisão na leitura (PL): ____ : ____ x100= %	

História 2

Dizer: “Esta história é acerca de um animal. Lê a história para descobrir o que é que o animal faz.”

Máximo de palavras que o examinador pode dar: 8

1. A nossa gata Mimi gosta de se sentar no telhado.
2. A Mimi trepa pela árvore alta junto à casa.
3. Depois, ela salta para o telhado.
4. Ela senta-se e olha para os pássaros.
5. Mas desce sempre quando é hora de comer.

(40 palavras, 6 sinais de pontuação)

Tempo de leitura (em segundos):	Velocidade na leitura (VL): ____ : ____ x60=
Palavras lidas por minuto (plm): ____ : ____ x60=	Expressividade:
Palavras corretamente lidas (pcl):	Ritmo:
Precisão na leitura (PL): ____ : ____ x100= %	

Questões de compreensão (circundar a resposta dada pela criança)

1. O gato da história senta-se _____.
 E) junto à casa
F) no cimo da casa
 G) numa árvore
 H) junto ao lume
2. O gato da história _____.
E) gosta de ver os pássaros
 F) come pássaros
 G) dorme debaixo da árvore
 H) não consegue descer da árvore.
3. Do que é que a Mimi gosta mais?
 E) da árvore
 F) da erva
G) do telhado
 H) da cama
4. O que é que não se passa na história?
 A) Existem muitas coisas para ver do telhado.
 B) A Mimi diverte-se no telhado.
C) Há neve no telhado.
 D) Às vezes, a Mimi dorme no telhado.
5. Porque é que achas que a Mimi gosta de se sentar no telhado?
 E) É divertido.
 F) É fácil encontrar comida.
G) Sente-se segura.
 H) É uma boa brincadeira.

Pontuação Compreensão: _____

História 3

Dizer: “Esta história é acerca de duas pessoas de uma família. Lê a história para descobrir o que acontece com eles”.

Máximo de palavras que o examinador pode dar: 10

1. Um homem saiu do carro.
2. Ele tinha uma bonita caixa debaixo do seu braço.
3. Uma menina correu de casa para ir ao seu encontro.
4. -Olá, pai! - disse ela -Tens uma surpresa para mim?
5. O pai disse:
6. - Eu tenho uma coisa para uma boa menina.
7. Riu-se:
8. -Eu sou uma menina muito boa!

(53 palavras, 15 sinais de pontuação)

Tempo de leitura (em segundos):	Velocidade na leitura (VL): ___:___x60=
Palavras lidas por minuto (plm): ___:___x60=	Expressividade:
Palavras corretamente lidas (pcl):	Ritmo:
Precisão na leitura (PL): ___:___x100= %	

Questões de compreensão (circundar a resposta dada pela criança)

1. O que é que o homem estava a agarrar?
E) um pequeno carro
F) um bonito brinquedo
G) uma menina
H) um presente
2. Quem é que correu para ir ao encontro do homem?
E) uma pequena menina
F) uma grande menina
G) um grande cão
H) um cãozinho
3. O que é que o homem planeava fazer com a caixa?
E) guardar algo lá dentro
F) mostrá-la à menina
G) dá-la à sua menina
H) guardá-la para alguém
4. Porque é que achas que o pai queria dar uma prenda à sua menina?
E) para lhe mostrar que é um bom pai
F) porque ele tinha uma coisa má para lhe contar
G) porque ele gostava mais dela do que de qualquer outra pessoa da família
H) para a fazer sentir-se feliz e bem
5. Como é que achas que a menina se sentiu quando viu a surpresa?
E) arrependida
F) animada
G) divertida
H) tímida

Pontuação Compreensão: _____

História 4

Dizer: “Esta história é sobre o que acontece a uma família numa manhã. Lê a história para descobrir o que eles fazem”.

Máximo de palavras que o examinador pode dar: 16

1. Eram horas de levantar e ir para a escola. As crianças fizeram as suas camas e vestiram-se. Uma das crianças disse:
2. - Não encontro os meus sapatos vermelhos!
3. A mãe disse:
4. - Então vais ter de calçar os castanhos pela vez dos outros.
5. O pai disse:
6. - Eu vi-os no chão ontem à noite.
7. Quando as crianças estavam finalmente prontas, ajudaram o pai a procurar as chaves do carro. A mãe, despedindo-se, beijou-os a todos e disse:
8. - Tenham um bom dia!

(82 palavras, 18 sinais de pontuação)

Tempo de leitura (em segundos):	Velocidade na leitura (VL): ___:___x60=
Palavras lidas por minuto (plm): ___:___x60=	Expressividade:
Palavras corretamente lidas (pcl):	Ritmo:
Precisão na leitura (PL): ___:___x100= %	

Questões de compreensão (circundar a resposta dada pela criança)

1. O que é que o pai perdeu?
E) livros
F) sapatos
G) chapéu
H) chaves
2. Qual é o melhor nome para esta história?
E) Os sapatos perdidos
F) Um bom dia
G) Preparando-se para um novo dia
H) Ir para a escola
3. O que é que não pode fazer parte desta história?
E) As crianças comeram ovos ao pequeno-almoço.
F) A mãe disse aos filhos para se prepararem para ir para a cama.
- G) O pai usava uma camisa azul.
H) As crianças quase se esqueciam de levar o lanche.
4. Como é que achas que a família desta história se sentia?
E) apressada
F) arrependida
G) feliz
H) sortuda
5. Que palavra usarias para descrever esta altura do dia?
E) rápida
F) calma
G) emocionante
H) ocupada

Pontuação Compreensão: _____

História 5

Dizer: “Esta história é sobre um pássaro que tem um problema. Lê a história para descobrir qual é o problema e como este é resolvido”.

Máximo de palavras que o examinador pode dar: 21

1. Uma gralha azul estava empoleirada num galho a olhar para a água. Depois de ter voado ao
2. longo de uma grande distância, estava com muita sede. Naquele momento, pareceu-lhe ter
3. visto um jarro de água no chão e, por isso, voou até lá e tentou beber do jarro. Mas havia tão
4. pouca água no jarro que ela não conseguiu beber. Quando ela já estava a pensar que ia morrer
5. de sede, teve uma ideia. A gralha reuniu um monte de pedras e começou a deitá-las para
6. dentro da jarra. Pouco a pouco a água subiu e a gralha conseguiu finalmente matar a sua sede.

(104 palavras, 12 sinais de pontuação)

Tempo de leitura (em segundos):	Velocidade na leitura (VL): ____:____x60=
Palavras lidas por minuto (plm): ____:____x60=	Expressividade:
Palavras corretamente lidas (pcl):	Ritmo:
Precisão na leitura (PL): ____:____x100= %	

Questões de compreensão (circundar a resposta dada pela criança)

1. Porque é que a gralha não conseguia beber a água?
E) A água estava muito ao fundo do jarro.
F) O jarro tinha um furo.
G) A água sabia mal.
H) A água estava muito suja.
2. A gralha da história é/está _____.
E) inteligente
F) cansada
G) esfomeada
H) tonta
3. Qual é a ideia principal da história?
E) Uma situação má nunca dura muito tempo.
F) A esperança é melhor do que a raiva.
G) A inteligência é muitas vezes a chave para sobreviver.
H) Toda a gente gosta de uma boa piada.
4. Como é que achas que a gralha se sentiu quando não estava a conseguir beber a água?
A) surpreendida
B) intrigada
C) preocupada
D) esperançosa
5. Quando a gralha conseguiu finalmente beber a água, ela estava provavelmente _____.
E) cansada do trabalho todo que teve
F) orgulhosa da sua ideia
G) repousada da sua jornada
H) aborrecida por ter gasto tanto tempo.

Pontuação Compreensão: _____

História 6

Dizer: “Esta história é acerca de de pessoas que estão a fazer qualquer coisa juntas. Lê a história para descobrires o que é que eles estão a fazer.

Máximo de palavras que o examinador pode dar: 20

1. Num terreno baldio, perto do parque, muitas pessoas trabalhavam arduamente. Vários rapazes
2. limpavam o terreno. Apanhavam placas antigas, lixo e galhos secos que cobriam o chão. Outros
3. cortavam as ervas altas e carregavam-nas de lá para fora. Depois, todas as raparigas limpavam
4. o chão de forma a que ficasse liso. Por fim, um grupo de pais chegou. Montaram alguns
5. baloiços e colocaram um velho barco de madeira ao lado de uma árvore. De seguida,
6. construíram uma forte vedação à volta do terreno. Agora, as crianças tinham um parque
7. infantil seguro, que toda a gente da vizinhança tinha ajudado a construir.

(100 palavras, 17 sinais de pontuação)

Tempo de leitura (em segundos):	Velocidade na leitura (VL): ___ : ___ x60=
Palavras lidas por minuto (plm): ___ : ___ x60=	Expressividade:
Palavras corretamente lidas (pcl):	Ritmo:
Precisão na leitura (PL): ___ : ___ x100= %	

Questões de compreensão (circundar a resposta dada pela criança)

1. O que é que os rapazes da história estavam a fazer?
E) a montar baloiços
F) a juntar folhas
G) a construir uma vedação
H) a limpar o terreno
2. Quem construiu a vedação?
E) pais
F) as raparigas
G) os rapazes
H) vizinhos
3. Qual é o melhor nome para esta história?
E) O Novo Parque Infantil
F) Como construir um Parque Infantil
G) O Terreno Baldio
H) Uma Festa no Parque Infantil
4. Que frase é que não pode fazer parte desta história?
E) Ao meio-dia toda a gente parou para almoçar.
F) As pessoas trabalharam o dia todo.
G) As pessoas gostaram do trabalho.
H) Quando acabaram o trabalho, as pessoas receberam dinheiro por ajudarem.
5. Como é que achas que as pessoas se sentiram quando acabaram o trabalho?
E) desapontadas
F) satisfeitas
G) divertidas
H) zangadas

Pontuação **Compreensão:** _____

ANEXO IV – Outputs das Correlações

Tempo

		Correlations							
		Tempo (seg.) na Prova de Leitura de Palavras do PAFL	Tempo (seg.) na Prova de Leitura do Texto 1 do PAFL	Tempo (seg.) na Prova de Leitura do Texto 2 do PAFL	Tempo (seg.) na leitura da História 2 do GORT 4	Tempo (seg.) na leitura da História 3 do GORT 4	Tempo (seg.) na leitura da História 4 do GORT 4	Tempo (seg.) na leitura da História 5 do GORT 4	Tempo (seg.) na leitura da História 6 do GORT 4
Tempo (seg.) na Prova de Leitura de Palavras do PAFL		1	,881**	,696**	,814**	,733**	,735**	,716**	,838**
		51	51	51	51	51	51	51	51
Tempo (seg.) na Prova de Leitura do Texto 1 do PAFL	Pearson Correlation	,881**	1	,869**	,939**	,921**	,921**	,929**	,955**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	51	51	51	51	51	51	51	51
Tempo (seg.) na Prova de Leitura do Texto 2 do PAFL	Pearson Correlation	,696**	,869**	1	,913**	,939**	,928**	,912**	,905**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	N	51	51	51	51	51	51	51	51
Tempo (seg.) na leitura da História 2 do GORT 4	Pearson Correlation	,814**	,939**	,913**	1	,952**	,947**	,928**	,970**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	N	51	51	51	51	51	51	51	51
Tempo (seg.) na leitura da História 3 do GORT 4	Pearson Correlation	,733**	,921**	,939**	,952**	1	,948**	,958**	,951**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	N	51	51	51	51	51	51	51	51
Tempo (seg.) na leitura da História 4 do GORT 4	Pearson Correlation	,735**	,921**	,928**	,947**	,948**	1	,933**	,944**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	N	51	51	51	51	51	51	51	51
Tempo (seg.) na leitura da História 5 do GORT 4	Pearson Correlation	,716**	,929**	,912**	,928**	,958**	,933**	1	,944**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	N	51	51	51	51	51	51	51	51
Tempo (seg.) na leitura da História 6 do GORT 4	Pearson Correlation	,838**	,955**	,905**	,970**	,951**	,944**	,944**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	51	51	51	51	51	51	51	51

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Palavras Corretamente Lidas

Correlations

		Palavras Corretamente Lidas na Prova de Leitura de Palavras do PAFL	Palavras Corretamente Lidas na Prova de Leitura do Texto 1 do PAFL	Palavras Corretamente Lidas na Prova de Leitura do Texto 2 do PAFL	Palavras Corretamente Lidas na História 2 do GORT 4	Palavras Corretamente Lidas na História 3 do GORT 4	Palavras Corretamente Lidas na História 4 do GORT 4	Palavras Corretamente Lidas na História 5 do GORT 4	Palavras Corretamente Lidas na História 6 do GORT 4
Palavras Corretamente Lidas na Prova de Leitura de Palavras do PAFL	Pearson Correlation	1	,875**	,790**	,376**	,650**	,663**	,689**	,860**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,006	,000	,000	,000	,000
	N	51	51	51	51	51	51	51	51
Palavras Corretamente Lidas na Prova de Leitura do Texto 1 do PAFL	Pearson Correlation	,875**	1	,790**	,278*	,636**	,688**	,745**	,857**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,048	,000	,000	,000	,000
	N	51	51	51	51	51	51	51	51
Palavras Corretamente Lidas na Prova de Leitura do Texto 2 do PAFL	Pearson Correlation	,790**	,790**	1	,204	,658**	,786**	,764**	,819**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,151	,000	,000	,000	,000
	N	51	51	51	51	51	51	51	51
Palavras Corretamente Lidas na História 2 do GORT 4	Pearson Correlation	,376**	,278*	,204	1	,359**	,002	,390**	,370**
	Sig. (2-tailed)	,006	,048	,151		,010	,989	,005	,008
	N	51	51	51	51	51	51	51	51
Palavras Corretamente Lidas na História 3 do GORT 4	Pearson Correlation	,650**	,636**	,658**	,359**	1	,423**	,570**	,604**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,010		,002	,000	,000
	N	51	51	51	51	51	51	51	51
Palavras Corretamente Lidas na História 4 do GORT 4	Pearson Correlation	,663**	,688**	,786**	,002	,423**	1	,639**	,725**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,989	,002		,000	,000
	N	51	51	51	51	51	51	51	51
Palavras Corretamente Lidas na História 5 do GORT 4	Pearson Correlation	,689**	,745**	,764**	,390**	,570**	,639**	1	,776**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,005	,000	,000		,000
	N	51	51	51	51	51	51	51	51
Palavras Corretamente Lidas na História 6 do GORT 4	Pearson Correlation	,860**	,857**	,819**	,370**	,604**	,725**	,776**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,008	,000	,000	,000	
	N	51	51	51	51	51	51	51	51

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Precisão na Leitura

Correlations

		Precisão na Leitura na Prova de Leitura de Palavras do PAFL	Precisão na Leitura na Prova de Leitura do Texto 1 do PAFL	Precisão na Leitura na Prova de Leitura do Texto 2 do PAFL	Precisão na Leitura da História 2 do GORT 4	Precisão na Leitura da História 3 do GORT 4	Precisão na Leitura da História 4 do GORT 4	Precisão na Leitura na História 5 do GORT 4	Precisão na Leitura na História 6 do GORT 4
Precisão na Leitura na Prova de Leitura de Palavras do PAFL	Pearson Correlation	1	,874**	,789**	,375**	,649**	,662**	,687**	,859**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,007	,000	,000	,000	,000
	N	51	51	51	51	51	51	51	51
Precisão na Leitura na Prova de Leitura do Texto 1 do PAFL	Pearson Correlation	,874**	1	,790**	,278*	,636**	,688**	,745**	,857**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,048	,000	,000	,000	,000
	N	51	51	51	51	51	51	51	51
Precisão na Leitura na Prova de Leitura do Texto 2 do PAFL	Pearson Correlation	,789**	,790**	1	,204	,658**	,786**	,764**	,819**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,151	,000	,000	,000	,000
	N	51	51	51	51	51	51	51	51
Precisão na Leitura da História 2 do GORT 4	Pearson Correlation	,375**	,278*	,204	1	,359**	,002	,390**	,370**
	Sig. (2-tailed)	,007	,048	,151		,010	,989	,005	,008
	N	51	51	51	51	51	51	51	51
Precisão na Leitura da História 3 do GORT 4	Pearson Correlation	,649**	,636**	,658**	,359**	1	,423**	,570**	,604**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,010		,002	,000	,000
	N	51	51	51	51	51	51	51	51
Precisão na Leitura da História 4 do GORT 4	Pearson Correlation	,662**	,688**	,786**	,002	,423**	1	,639**	,725**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,989	,002		,000	,000
	N	51	51	51	51	51	51	51	51
Precisão na Leitura na História 5 do GORT 4	Pearson Correlation	,687**	,745**	,764**	,390**	,570**	,639**	1	,776**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,005	,000	,000		,000
	N	51	51	51	51	51	51	51	51
Precisão na Leitura na História 6 do GORT 4	Pearson Correlation	,859**	,857**	,819**	,370**	,604**	,725**	,776**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,008	,000	,000	,000	
	N	51	51	51	51	51	51	51	51

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Velocidade Leitora

Correlations

		Velocidade na Leitura na Prova de Leitura de Palavras do PAFL	Velocidade na Leitura na Prova de Leitura do Texto 1 do PAFL	Velocidade na Leitura na Prova de Leitura do Texto 2 do PAFL	Velocidade na Leitura da História 2 do GORT 4	Velocidade na Leitura da História 3 do GORT 4	Velocidade na Leitura da História 4 do GORT 4	Velocidade na Leitura da História 5 do GORT 4	Velocidade na Leitura da História 6 do GORT 4
Velocidade na Leitura na Prova de Leitura de Palavras do PAFL	Pearson Correlation	1	,896**	,748**	,892**	,829**	,788**	,883**	,874**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	51	51	51	51	51	51	51	51
Velocidade na Leitura na Prova de Leitura do Texto 1 do PAFL	Pearson Correlation	,896**	1	,814**	,898**	,917**	,899**	,951**	,943**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	51	51	51	51	51	51	51	51
Velocidade na Leitura na Prova de Leitura do Texto 2 do PAFL	Pearson Correlation	,748**	,814**	1	,757**	,812**	,824**	,840**	,813**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	N	51	51	51	51	51	51	51	51
Velocidade na Leitura da História 2 do GORT 4	Pearson Correlation	,892**	,898**	,757**	1	,865**	,835**	,892**	,884**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	N	51	51	51	51	51	51	51	51
Velocidade na Leitura da História 3 do GORT 4	Pearson Correlation	,829**	,917**	,812**	,865**	1	,892**	,927**	,895**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	N	51	51	51	51	51	51	51	51
Velocidade na Leitura da História 4 do GORT 4	Pearson Correlation	,788**	,899**	,824**	,835**	,892**	1	,910**	,911**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	N	51	51	51	51	51	51	51	51
Velocidade na Leitura da História 5 do GORT 4	Pearson Correlation	,883**	,951**	,840**	,892**	,927**	,910**	1	,936**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	N	51	51	51	51	51	51	51	51
Velocidade na Leitura da História 6 do GORT 4	Pearson Correlation	,874**	,943**	,813**	,884**	,895**	,911**	,936**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	51	51	51	51	51	51	51	51

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Expressividade

Correlations

		Expressividade na Prova de Leitura do Texto 1 do PAFL	Expressividade na Prova de Leitura do Texto 2 do PAFL	Expressividade na História 2 do GORT 4	Expressividade na História 3 do GORT 4	Expressividade na História 4 do GORT 4	Expressividade na História 5 do GORT 4	Expressividade na História 6 do GORT 4
Expressividade na Prova de Leitura do Texto 1 do PAFL	Pearson Correlation	1	,470**	,247	,466**	,553**	,555**	,735**
	Sig. (2-tailed)		,000	,080	,001	,000	,000	,000
	N	51	51	51	51	51	51	51
Expressividade na Prova de Leitura do Texto 2 do PAFL	Pearson Correlation	,470**	1	,103	,481**	-,085	,447**	,625**
	Sig. (2-tailed)	,000		,471	,000	,554	,001	,000
	N	51	51	51	51	51	51	51
Expressividade na História 2 do GORT 4	Pearson Correlation	,247	,103	1	,270	,133	-,015	,078
	Sig. (2-tailed)	,080	,471		,056	,350	,919	,585
	N	51	51	51	51	51	51	51
Expressividade na História 3 do GORT 4	Pearson Correlation	,466**	,481**	,270	1	,360**	,433**	,271
	Sig. (2-tailed)	,001	,000	,056		,009	,001	,055
	N	51	51	51	51	51	51	51
Expressividade na História 4 do GORT 4	Pearson Correlation	,553**	-,085	,133	,360**	1	,182	,274
	Sig. (2-tailed)	,000	,554	,350	,009		,202	,052
	N	51	51	51	51	51	51	51
Expressividade na História 5 do GORT 4	Pearson Correlation	,555**	,447**	-,015	,433**	,182	1	,703**
	Sig. (2-tailed)	,000	,001	,919	,001	,202		,000
	N	51	51	51	51	51	51	51
Expressividade na História 6 do GORT 4	Pearson Correlation	,735**	,625**	,078	,271	,274	,703**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,585	,055	,052	,000	
	N	51	51	51	51	51	51	51

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Ritmo

Correlations

		Ritmo na Prova de Leitura do Texto 1 do PAFL	Ritmo na Prova de Leitura do Texto 2 do PAFL	Ritmo na História 2 do GORT 4	Ritmo na História 3 do GORT 4	Ritmo na História 4 do GORT 4	Ritmo na História 5 do GORT 4	Ritmo na História 6 do GORT 4
Ritmo na Prova de Leitura do Texto 1 do PAFL	Pearson Correlation	1	,554**	,590**	,538**	,475**	,611**	,568**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	51	51	51	51	51	51	51
Ritmo na Prova de Leitura do Texto 2 do PAFL	Pearson Correlation	,554**	1	,685**	,718**	,683**	,680**	,631**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	N	51	51	51	51	51	51	51
Ritmo na História 2 do GORT 4	Pearson Correlation	,590**	,685**	1	,670**	,697**	,649**	,618**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	N	51	51	51	51	51	51	51
Ritmo na História 3 do GORT 4	Pearson Correlation	,538**	,718**	,670**	1	,789**	,742**	,711**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	N	51	51	51	51	51	51	51
Ritmo na História 4 do GORT 4	Pearson Correlation	,475**	,683**	,697**	,789**	1	,769**	,763**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	N	51	51	51	51	51	51	51
Ritmo na História 5 do GORT 4	Pearson Correlation	,611**	,680**	,649**	,742**	,769**	1	,860**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	N	51	51	51	51	51	51	51
Ritmo na História 6 do GORT 4	Pearson Correlation	,568**	,631**	,618**	,711**	,763**	,860**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	51	51	51	51	51	51	51

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

ANEXO V – Outputs do Teste Mann Whitney

Tempo

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Tempo (seg.) na Prova de Leitura de Palavras do PAFL is the same across categories of Dificuldades de Aprendizagem verificadas na Prova de Avaliação de Fluência na Leitura.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,000	Reject the null hypothesis.
2	The distribution of Tempo (seg.) na Prova de Leitura do Texto 1 do PAFL is the same across categories of Dificuldades de Aprendizagem verificadas na Prova de Avaliação de Fluência na Leitura.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,000	Reject the null hypothesis.
3	The distribution of Tempo (seg.) na Prova de Leitura do Texto 2 do PAFL is the same across categories of Dificuldades de Aprendizagem verificadas na Prova de Avaliação de Fluência na Leitura.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,000	Reject the null hypothesis.
4	The distribution of Tempo (seg.) na leitura da História 2 do GORT 4 is the same across categories of Dificuldades de Aprendizagem verificadas na Prova de Avaliação de Fluência na Leitura.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,000	Reject the null hypothesis.
5	The distribution of Tempo (seg.) na leitura da História 3 do GORT 4 is the same across categories of Dificuldades de Aprendizagem verificadas na Prova de Avaliação de Fluência na Leitura.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,000	Reject the null hypothesis.
6	The distribution of Tempo (seg.) na leitura da História 4 do GORT 4 is the same across categories of Dificuldades de Aprendizagem verificadas na Prova de Avaliação de Fluência na Leitura.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,000	Reject the null hypothesis.
7	The distribution of Tempo (seg.) na leitura da História 5 do GORT 4 is the same across categories of Dificuldades de Aprendizagem verificadas na Prova de Avaliação de Fluência na Leitura.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,000	Reject the null hypothesis.
8	The distribution of Tempo (seg.) na leitura da História 6 do GORT 4 is the same across categories of Dificuldades de Aprendizagem verificadas na Prova de Avaliação de Fluência na Leitura.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Palavras Corretamente Lidas

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Palavras Corretamente Lidas na Prova de Leitura de Palavras do PAFL is the same across categories of Dificuldades de Aprendizagem verificadas na Prova de Avaliação de Fluência na Leitura.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,000	Reject the null hypothesis.
2	The distribution of Palavras Corretamente Lidas na Prova de Leitura do Texto 1 do PAFL is the same across categories of Dificuldades de Aprendizagem verificadas na Prova de Avaliação de Fluência na Leitura.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,000	Reject the null hypothesis.
3	The distribution of Palavras Corretamente Lidas na Prova de Leitura do Texto 2 do PAFL is the same across categories of Dificuldades de Aprendizagem verificadas na Prova de Avaliação de Fluência na Leitura.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,000	Reject the null hypothesis.
4	The distribution of Palavras Corretamente Lidas na História 2 é a mesma across categories of Dificuldades de Aprendizagem verificadas na Prova de Avaliação de Fluência na Leitura.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,001	Reject the null hypothesis.
5	The distribution of Palavras Corretamente Lidas na História 3 é a mesma across categories of Dificuldades de Aprendizagem verificadas na Prova de Avaliação de Fluência na Leitura.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,000	Reject the null hypothesis.
6	The distribution of Palavras Corretamente Lidas na História 4 é a mesma across categories of Dificuldades de Aprendizagem verificadas na Prova de Avaliação de Fluência na Leitura.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,001	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
7	The distribution of Palavras Corretamente Lidas na História 5 é a mesma across categories of Dificuldades de Aprendizagem verificadas na Prova de Avaliação de Fluência na Leitura.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,000	Reject the null hypothesis.
8	The distribution of Palavras Corretamente Lidas na História 6 é a mesma across categories of Dificuldades de Aprendizagem verificadas na Prova de Avaliação de Fluência na Leitura.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Precisão na Leitura

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Precisão na Leitura na Prova de Leitura de Palavras do PAFL is the same across categories of Dificuldades de Aprendizagem verificadas na Prova de Avaliação de Fluência na Leitura.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,000	Reject the null hypothesis.
2	The distribution of Precisão na Leitura na Prova de Leitura do Texto 1 do PAFL is the same across categories of Dificuldades de Aprendizagem verificadas na Prova de Avaliação de Fluência na Leitura.	Text-dependent-Samples Mann-Whitney U Test	,000	Reject the null hypothesis.
3	The distribution of Precisão na Leitura na Prova de Leitura do Texto 2 do PAFL is the same across categories of Dificuldades de Aprendizagem verificadas na Prova de Avaliação de Fluência na Leitura.	Text-dependent-Samples Mann-Whitney U Test	,000	Reject the null hypothesis.
4	The distribution of Precisão na Leitura da História 2 do GORT 4 is the same across categories of Dificuldades de Aprendizagem verificadas na Prova de Avaliação de Fluência na Leitura.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,001	Reject the null hypothesis.
5	The distribution of Precisão na Leitura da História 3 do GORT 4 is the same across categories of Dificuldades de Aprendizagem verificadas na Prova de Avaliação de Fluência na Leitura.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,000	Reject the null hypothesis.
6	The distribution of Precisão na Leitura da História 4 do GORT 4 is the same across categories of Dificuldades de Aprendizagem verificadas na Prova de Avaliação de Fluência na Leitura.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,001	Reject the null hypothesis.
7	The distribution of Precisão na Leitura na História 5 do GORT 4 is the same across categories of Dificuldades de Aprendizagem verificadas na Prova de Avaliação de Fluência na Leitura.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,000	Reject the null hypothesis.
8	The distribution of Precisão na Leitura na História 6 do GORT 4 is the same across categories of Dificuldades de Aprendizagem verificadas na Prova de Avaliação de Fluência na Leitura.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Velocidade Leitora

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Velocidade na Leitura na Prova de Leitura de Palavras do PAFL is the same across categories of Dificuldades de Aprendizagem verificadas na Prova de Avaliação de Fluência na Leitura.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,000	Reject the null hypothesis.
2	The distribution of Velocidade na Leitura na Prova de Leitura do Texto 1 do PAFL is the same across categories of Dificuldades de Aprendizagem verificadas na Prova de Avaliação de Fluência na Leitura.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,000	Reject the null hypothesis.
3	The distribution of Velocidade na Leitura na Prova de Leitura do Texto 2 do PAFL is the same across categories of Dificuldades de Aprendizagem verificadas na Prova de Avaliação de Fluência na Leitura.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,000	Reject the null hypothesis.
4	The distribution of Velocidade na Leitura da História 2 do GORT 4 is the same across categories of Dificuldades de Aprendizagem verificadas na Prova de Avaliação de Fluência na Leitura.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,000	Reject the null hypothesis.
5	The distribution of Velocidade na Leitura da História 3 do GORT 4 is the same across categories of Dificuldades de Aprendizagem verificadas na Prova de Avaliação de Fluência na Leitura.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,000	Reject the null hypothesis.
6	The distribution of Velocidade na Leitura da História 4 do GORT 4 is the same across categories of Dificuldades de Aprendizagem verificadas na Prova de Avaliação de Fluência na Leitura.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,000	Reject the null hypothesis.
7	The distribution of Velocidade na Leitura da História 5 do GORT 4 is the same across categories of Dificuldades de Aprendizagem verificadas na Prova de Avaliação de Fluência na Leitura.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,000	Reject the null hypothesis.
8	The distribution of Velocidade na Leitura da História 6 do GORT 4 is the same across categories of Dificuldades de Aprendizagem verificadas na Prova de Avaliação de Fluência na Leitura.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Expressividade na Prova de Leitura do Texto 1 do PAFL is the same across categories of Dificuldades de Aprendizagem verificadas na Prova de Avaliação de Fluência na Leitura.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,073	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of Expressividade na Prova de Leitura do Texto 2 do PAFL is the same across categories of Dificuldades de Aprendizagem verificadas na Prova de Avaliação de Fluência na Leitura.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,368	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of Total Expressividade do PAFL is the same across categories of Dificuldades de Aprendizagem verificadas na Prova de Avaliação de Fluência na Leitura.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,071	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of Expressividade na História 2 do GORT 4 is the same across categories of Dificuldades de Aprendizagem verificadas na Prova de Avaliação de Fluência na Leitura.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,842	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of Expressividade na História 3 do GORT 4 is the same across categories of Dificuldades de Aprendizagem verificadas na Prova de Avaliação de Fluência na Leitura.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,004	Reject the null hypothesis.
6	The distribution of Expressividade na História 4 do GORT 4 is the same across categories of Dificuldades de Aprendizagem verificadas na Prova de Avaliação de Fluência na Leitura.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,068	Retain the null hypothesis.
7	The distribution of Expressividade na História 5 do GORT 4 is the same across categories of Dificuldades de Aprendizagem verificadas na Prova de Avaliação de Fluência na Leitura.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,426	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
8	The distribution of Expressividade na História 6 do GORT 4 is the same across categories of Dificuldades de Aprendizagem verificadas na Prova de Avaliação de Fluência na Leitura.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,980	Retain the null hypothesis.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Ritmo na Prova de Leitura do Texto 1 do PAFL is the same across categories of Dificuldades de Aprendizagem verificadas na Prova de Avaliação de Fluência na Leitura.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,002	Reject the null hypothesis.
2	The distribution of Ritmo na Prova de Leitura do Texto 2 do PAFL is the same across categories of Dificuldades de Aprendizagem verificadas na Prova de Avaliação de Fluência na Leitura.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,033	Reject the null hypothesis.
3	The distribution of Total Ritmo do PAFL is the same across categories of Dificuldades de Aprendizagem verificadas na Prova de Avaliação de Fluência na Leitura.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,002	Reject the null hypothesis.
4	The distribution of Ritmo na História 2 do GORT 4 is the same across categories of Dificuldades de Aprendizagem verificadas na Prova de Avaliação de Fluência na Leitura.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,007	Reject the null hypothesis.
5	The distribution of Ritmo na História 3 do GORT 4 is the same across categories of Dificuldades de Aprendizagem verificadas na Prova de Avaliação de Fluência na Leitura.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,002	Reject the null hypothesis.
6	The distribution of Ritmo na História 4 do GORT 4 is the same across categories of Dificuldades de Aprendizagem verificadas na Prova de Avaliação de Fluência na Leitura.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,159	Retain the null hypothesis.
7	The distribution of Ritmo na História 5 do GORT 4 is the same across categories of Dificuldades de Aprendizagem verificadas na Prova de Avaliação de Fluência na Leitura.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,002	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
8	The distribution of Ritmo na História 8 do GORT 4 is the same across categories of Dificuldades de Aprendizagem verificadas na Prova de Avaliação de Fluência na Leitura.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,001	Reject the null hypothesis.