



UC/FPCE\_2013

Universidade de Coimbra  
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**Desempenho na Leitura (a partir da PROLEC-R): Estudo Comparativo entre Crianças Portuguesas e Espanholas. Análise Exploratória.**

Jenneffer Merçon De Paula (e-mail: [jenny\\_mercon@hotmail.com](mailto:jenny_mercon@hotmail.com))

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

**Desempenho na Leitura (a partir PROLEC-R): Estudo Comparativo entre Crianças Portuguesas e Espanholas. Análise Exploratória.**

**Resumo**

Pretende-se com o presente estudo contribuir para a aferição portuguesa (Figueira & Lopes, n.d.) de uma *Bateria de Avaliação dos Processos de Leitura para Crianças*, a PROLEC-R, de Cuetos, Rodríguez, Ruano e Arribas (2009), destinada a crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 12 anos. Neste estudo exploratório, pretende-se também comparar de forma qualitativa o desempenho das crianças portuguesas e das crianças espanholas do 5º ano do ensino básico, de forma a conhecer as diferenças existentes nos processos envolvidos na leitura, inscritos na bateria PROLEC-R.

O estudo aqui apresentado compreende uma revisão teórica em torno dos processos e dos modelos de leitura, e, ainda, a análise comparativa dos resultados obtidos em todas as provas da bateria. Apresentamos as dificuldades sentidas pelas crianças na realização desta bateria e as diferenças existentes, entre as duas amostras, no processo de desempenho da leitura.

Palavras chave: Processos de Leitura, Modelos de Leitura, Análise Comparativa.

**Performance in Reading (from PROLEC-R): A Comparative Study between Portuguese and Spanish Children. Exploratory Analysis.**

**Abstract**

It is intended, with the present study, to contribute to the assessment portuguese of an Battery for Children Reading Proceses, Cuetos, Rodríguez, Ruano & Arribas (2009) PROLEC-R, aimed at children aged between 6 and 12 years.

In this exploratory study, the aim is also to qualitatively compare the performance of 5th grade Portuguese and Spanish children, in order to know the differences in the processes involved in reading, inscribed on PROLEC-R.

The study presented here comprises a literature review around the

processes and models of reading, further as the comparative analysis of the results obtained in all the tests of the battery.

We present the difficulties experienced by children in the realization of this battery and the differences between the two samples in the process of reading performance.

**Key-Words:** Reading Processes, Reading Models, Comparative Analysis

## **Agradecimentos**

Primeiramente a Deus, por cumprir na minha vida a Sua vontade.

A Professora Paula Couceiro pela orientação, pela força, pela sabedoria e por umas quantas gargalhadas.

A Professora Cristina Almeida e Isabel Lopes por aceitarem fazer parte do meu júri. É uma honra.

A todas crianças que participaram neste estudo, por cada riso, por cada palavra, por cada momento. Levo-os para a vida.

Aos meus papis, meu bem maior, pela confiança, pelo estímulo, pela paciência, pelas orações e pelo apoio incondicional. Amo tanto vocês!

Aos meus irmãos e cunhada por suportarem as minhas chatices com toda dedicação.

A Júlia, amor da vida da tia.

Aos meus amigos, por encherem os meus dias de risos. Taty e Manú, por mesmo de longe se fazerem tão perto. Eu sei o quanto oraram por mim. Mel e Mary, pelo colinho que só vocês sabem dar. Márcia, Di e Jô pelos 5 maravilhosos anos. Com vocês tudo se tornou mais fácil. Marisa e Paula, pelo imenso carinho. Tânia, Carla e Dani, por me aceitarem na família. Jô Salgado, pelas palavras confortantes e pelas surpresas deliciosas. Gameiro, por me proporcionar, gratuitamente, tanta diversão e adrenalina. Nunca esquecerei a sua condução.



A minha pequena borboleta, pelo respeito, pelo carinho, pelo companheirismo, pelos mimos, pelas formatações no word, pelos passeios ao pingo doce, pela positividade mesmo em situação de desastre eminente, pela existência. Rô, você tinha razão... Conseguimos!

Ao meu Fernando, pelo incentivo, pelo amor e principalmente pela gigantesca paciência. Amor, valeu a pena toda distância, toda saudade, todas as renúncias... Esta vitória é nossa!

## Índice

<b>Introdução</b>	Pág. 1
<b>1. Enquadramento Concetual</b>	Pág. 2
1.1 Processos Cognitivos Implicados na Leitura	Pág. 3
1.1.1 Processos de Nível Inferior ou de Descodificação	Pág. 3
1.1.1.1 Processo Percetivo Visual	Pág. 4
1.1.1.2 Processo Léxico ou de Reconhecimento de Palavras	Pág. 5
1.1.2 Processos de Nível Superior ou de Compreensão	Pág. 6
1.1.2.1 Processo Sintático	Pág. 8
1.1.2.2 Processo Semântico	Pág. 9
1.2 Modelos Cognitivos de Leitura: Ascendente, Descendente e Interativo	Pág. 11
1.2.1 Modelos de Processamento Ascendente ( <i>Bottom-up</i> )	Pág. 12
1.2.2 Modelos de Processamento Descendente ( <i>Top-Down</i> )	Pág. 14
1.2.3 Modelos Interativos (Dupla Via)	Pág. 15
<b>2. Objetivos</b>	Pág. 18
<b>3. Metodologia</b>	Pág. 18
3.1 Caracterização da Amostra	Pág. 18
3.2 Instrumentos	Pág. 19
3.3 Procedimentos	Pág. 21
<b>4. Resultados</b>	Pág. 22
4.1. Prova Nome ou Som de Letras (NL)	Pág. 22
4.2. Prova Igual-Diferente (ID)	Pág. 24
4.3. Prova Leitura de Palavras (LP)	Pág. 26
4.4. Prova Leitura de Pseudopalavras (LS)	Pág. 27
4.5. Prova Estruturas Gramaticais (EG)	Pág. 29
4.6 Provas Sinais de Pontuação (SP)	Pág. 30
4.7 Prova Compreensão de Frases (CF)	Pág. 31
4.8 Prova Compreensão de Textos (CT)	Pág. 33
4.9 Prova Compreensão Oral (CO)	Pág. 35
4.10 Análise Comparativa	Pág. 37
<b>5. Discussão</b>	Pág. 39
<b>6. Conclusão</b>	Pág. 41
<b>Bibliografia</b>	Pág. 42
<b>Anexos</b>	Pág. 46

## Introdução

A importância da leitura é indiscutível. Apesar das divergências de opiniões, ela é uma “forma de prazer, de aquisição de conhecimentos e de enriquecimento cultural, de ampliação das condições de convívio social e de interação” (Soares, 2000, p.19). Assim, para garantir que qualquer ser humano obtenha sucesso escolar, profissional e social (Borges, 1998; Carvalho & Pereira, 2008; Sousa, 1999) e que se torne um cidadão autónomo, é imprescindível que domine bem a leitura (Leite & Bragança, 2010; Paulino, 2009).

No entanto, a leitura não é adquirida de forma espontânea (Silva, 2003); é uma atividade complexa que resulta dos diversos processos cognitivos que o leitor utiliza perante a construção do sentido de um texto (Campos, 2008; Cruz, 2007). Neste sentido, é fundamental estimular e promover a prática da leitura (Borges, Assagra, & Alda, 2010), reconhecendo o seu valor e compreendendo os mecanismos de aquisição, os seus processos, os componentes e os métodos de ensino, no sentido de se operacionalizar uma forma de atuação mais eficaz e consciente para os seus principiantes (Esteves, 2008).

A complexidade deste processo vem, então, esclarecer a razão por que são realizadas as mais variadas investigações no campo da literacia (Soares, 1991). Cada vez mais se multiplicam as conferências sobre a promoção da leitura, os relatórios sobre os alunos dos diversos países e as advertências aos diferentes governos para que se adote a promoção da leitura como uma prioridade política (Velasquez, 2007). Resultados alcançados por estudos internacionais, como o PISA – Programa de Avaliação Internacional de Estudantes, desenvolvido no âmbito da Organização para o Desenvolvimento e Cooperação Económico (OCDE, 1997), não colocam as competências de leitura dos portugueses numa situação muito favorável, apesar dos progressos registados nos últimos anos.

Desta forma, procurando dar respostas aos baixos níveis de literacia em Portugal relativamente à média europeia, o Ministério da Educação juntamente com o Ministério da Cultura, cria, em 2006, o Plano Nacional de Leitura, visando a aquisição, a promoção e a intervenção nas competências e hábitos de leitura junto da população juvenil (Roque, 2011).

Com base nestas decisões, tornou-se ainda mais indispensável a

criação e/ou aferição de instrumentos adequados para a avaliação das competências de leitura dos alunos do ensino básico, de forma a colmatar as necessidades identificadas e estimular o progresso de cada aluno em particular (Sim-Sim & Viana, 2007).

Face à “escassez de medidas nacionais fiáveis, válidas e aferidas nacionalmente” (Sim-Sim & Viana, 2007), pretende-se com o presente trabalho contribuir para a aferição portuguesa (Figueira & Lopes, n.d) de uma *Bateria de Avaliação dos Processos de Leitura para Crianças*, a PROLEC-R (Cuetos, Rodríguez, Ruano & Arribas, 2009).

Neste estudo exploratório, pretende-se, assim, para além do contributo para a aferição portuguesa, comparar de forma qualitativa o desempenho das crianças portuguesas e das crianças espanholas do 5º ano do ensino básico, de forma a conhecer as diferenças nos processos envolvidos na leitura, inscritos na bateria PROLEC-R.

Desta forma, o presente trabalho está organizado em seis rubricas. Na rubrica I, é realizado um breve enquadramento concetual sobre os processos cognitivos implicados na leitura e os diferentes modelos explicativos da mesma. Na rubrica II é apresentado o objetivo geral e específico. A rubrica III faz referência à metodologia utilizada, ou seja, a caracterização da amostra, instrumentos e procedimentos utilizados. Na rubrica IV registamos e analisamos os resultados alcançados, seguindo de uma discussão – rubrica V; chegando finalmente às conclusões conseguidas pelo presente trabalho – rubrica VI.

## **1. Enquadramento Concetual**

Definir o que é a leitura é uma tarefa difícil. Ler, percebido convencionalmente como receber, tirar, transmitir conhecimentos, possui outro significado que supera esse pensamento inicial (Silva, n.d.; Salles & Parente, 2002; Santos, 2000). Na atualidade, a leitura é entendida como um diálogo, um processo de interação realizado entre o leitor e o autor, mediado pelo texto, num determinado momento histórico-social (Boso, Garcia, Rodrigues & Marcondes, 2010; Cruz, 2007; Rangel, 2005).

A abordagem cognitiva tem ganho relevo no âmbito da aprendizagem, particularmente devido à sua preocupação em compreender como as pessoas organizam a sua mente, valorizando as suas experiências pessoais (Cruz,

1996; Morais, 1997; Smith, 1998).

Os diferentes modelos explicativos da leitura são unânimes ao considerarem a leitura como uma tarefa múltipla, complexa (Cruz, 1998, 2007; Morais, 1996, 1997; Smith, 1998; Valente, 2009) e sofisticada, que implica a coordenação de diferentes tipos de processos, sendo a maioria deles automáticos e inconscientes para um leitor já fluente (Cruz, 1996).

Apesar das diferentes possibilidades de organização dos processos cognitivos (Chauveau, Rogavas-Chauveau & Martins, 1997; Whitehurts, 2002, in Athayde, 2001), a mais consensual indica-nos a distinção entre dois grandes grupos: os processos de nível inferior ou processos de baixo nível, relacionado com a descodificação, reconhecimento ou identificação das palavras escritas e os processos de nível superior ou processo de alto nível, associado à compreensão de um texto ou uma frase (Cuetos, Rodríguez, Ruano & Arribas, 2009; Das, Naglieri & Kirby, 1994, Linuesa & Gutiérrez, 1999, Shaywitz, 2003, in Cruz, 2007; Viana & Teixeira, 2002). Igualmente, estes autores afirmam que tanto a descodificação como a compreensão são processos fulcrais na arte de ler, resultando a leitura fluente do resultado de ambos os processos.

Assim, nesta primeira abordagem teórica, serão mencionados tantos os processos perceptivo e léxico implicados na descodificação, como os processos sintático e semântico, envolvidos na compreensão (Citoler, 1996; Garcia, 1995), funcionando todos de forma interativa e paralela (Santos & Navas, 2002, in Simões, 2012).

## **1.1. Processos Cognitivos Implicados na Leitura**

### **1.1.1. Processos de Nível Inferior ou de Descodificação**

Descodificar significa aprender a discriminar e a identificar as letras individualmente ou em grupo (Cruz, 2007; Teles, 2010) e, especialmente significa ter capacidade para reconhecer cada palavra como sendo uma forma ortográfica com significado, como também a capacidade de atribuir uma pronúncia (Citoler & Sanz, 1997; Cruz, 2007).

Uma forma de descodificar palavras é transformar os grafemas nos fonemas correspondentes, combinando-os de forma a pronunciar a palavra que os corresponde (Cuetos et al., 2009; Martins, 2009). Por ser bastante

demorada, esta estratégia é utilizada pelos leitores principiantes na descodificação de palavras que nunca foram vistas (Athayde, 2001). Uma forma mais avançada desta estratégia de descodificação ocorre quando os leitores, baseando-se na experiência de palavras anteriormente lidas (Boso, et al., 2010), passam a enunciar combinações de letras, ao invés de as abordarem individualmente (Cruz, 1998, 2007).

Outra maneira diferente e rápida de descodificar palavras é fazendo-o visualmente, pois, desta forma, os leitores descodificam as palavras por já terem experiências de leitura das mesmas guardadas na memória (Teles, 2010). Porém, apesar de ser uma forma rápida de descodificar as palavras, este método depende das experiências prévias de descodificação, o que quer isso dizer que só funciona com palavras já conhecidas pelo sujeito (Cruz, 2007).

Tendo em consideração o que já foi exposto, devemos tentar compreender quais são os processos implicados no processo de descodificação: Processo perceptivo-visual e Processo léxico ou de reconhecimento de palavras.

#### **1.1.1.1. Processo Perceptivo-Visual**

Um primeiro passo absolutamente necessário para poder ler um texto escrito é identificar as letras que compõem as palavras. Quando por alguma razão não podemos identificar as letras, somos incapazes de ler o texto. Assim, a primeira atividade que realizamos quando lemos é do tipo perceptivo-visual (Valente, 2009), que consiste em fixar as letras na nossa fóvea para que essa informação chegue à área visual do cérebro onde é processada e analisada (Cuetos et al., 2009), ou seja, extrair os sinais gráficos sobre a página para depois os identificarmos (Garcia, 1995; Veja, 2002, in Cruz, 2007). Os nossos olhos permanecem quietos sobre uma parte do texto escrito (palavra) durante uns 200 a 250 milissegundos, com o objetivo de extrair toda a informação sobre essa palavra (Athayde, 2001; Sucena & Castro, 2009). Na continuação deste processo, realizam um pequeno salto, chamado movimento sacádico, que situa os olhos sobre a parte seguinte do texto, de forma a realizar uma nova fixação. Assim, para completar a leitura da frase são realizadas quatro ou cinco fixações e seus correspondentes movimentos sacádicos (Cuetos et al., 2009; Morais, 1997;

---

Sousa, 2000).

Estudar os movimentos realizados pelos olhos surgiu com o interesse de averiguar a “quantidade” de informação útil retirada do texto em cada período de fixação. Verificou-se, então, que “a informação é extraída do texto apenas durante os períodos de fixação e em geral é obtida não somente da palavra que está sendo fixada, mais de uma ou duas palavras à direita do ponto de fixação. (...) A maior parte (...) do processamento de qualquer palavra ocorre durante o tempo em que ela é inicialmente fixada. Como consequência, quanto melhor a palavra se ajusta ao contexto da frase, menor o tempo de fixação” (Eysenck & Keane, 1994, p. 281, in Athayde, 2001).

Outro ponto importante nesta área de estudos diz respeito à forma como o significado influencia o tempo de fixação. Segundo Eysenck e Keane (1994, p. 274, in Athayde, 2001), “uma palavra que é extremamente previsível com base nas informações contextuais, é fixada em menos tempo de que uma palavra relativamente previsível”.

Assim, podemos concluir que o tempo que levamos a fixar uma palavra é influenciado pelo processamento semântico necessário para a compreensão desta palavra no sentido da frase em que está escrita (Athayde, 2001).

#### **1.1.1.2. Processo Léxico ou de Reconhecimento de palavras**

A identificação das letras que formam uma palavra é um processo necessário para poder ler, mas não suficiente. É necessário ainda identificar o significado dessa palavra (Cruz, 2007).

Atualmente, a maior parte dos autores concordam com a existência de dois procedimentos distintos no reconhecimento das palavras – Modelo de Dupla Via (Cuetos et al., 2009; Morais, 1997; Salles & Parente, 2002; Sucena & Castro, 2009): um é mediante a via lexical, que permite o leitor ler todas as palavras conhecidas, sejam elas regulares ou irregulares, ligando a forma ortográfica da palavra com a representação interna dessa palavra, com o seu significado. Se além de compreender a palavra quiser lê-la em voz alta, deve ativar-se a pronúncia da palavra e articular os fonemas que a compõe (Cruz, 1998, 2007; Xavier, 2011). O outro procedimento é feito por meio de uma via mais indireta, a via sublexical, que consiste na transformação de cada letra ou grafema no seu som correspondente ou

fonema e articulando esses fonemas e que é necessária na leitura de pseudopalavras e palavras desconhecidas, ou seja, palavras que não se encontram armazenadas no léxico mental (Cuetos et al., 2009; Linuesa & Gutiérrez, 1999, in Cruz, 2007; Morais, 1997; Valente, 2009).

Segundo os autores da PROLEC-R (Cuetos et al., 2009), a tarefa mais informativa para conhecer que via está a ser utilizada é a da leitura em voz alta de palavras isoladas, recorrendo às latências de respostas e aos tipos de erros. Mediante os tempos alcançados pode deduzir-se que procedimento está a ser utilizado pelo leitor, pois uma leitura rápida indica que está em funcionamento a via lexical, enquanto uma leitura lenta indica a utilização da via sublexical (Salles & Parente, 2002). Iguamente, os erros são uma valiosíssima fonte de informação, já que as lexicalizações (conversão de pseudopalavras em palavras) indicam a utilização da via lexical e as regularizações (aplicação das regras grafema-fonema com as palavras irregulares) indica o uso da via sublexical. Porém, numa leitura fluente e hábil recorre-se ao uso simultâneo das duas vias existentes (Das, Naglieri & Kirby, 1994, Citoler, 1996 Linuesa & Gutiérrez, 1999, in Cruz, 2007; Pereira, 2007).

Quando se fala do ensino da leitura, geralmente, faz-se referência aos processos de descodificação, porém, a leitura é muito mais do que a transformação de sinais gráficos em sons (Cruz, 2007), já que requer interpretar os sinais de pontuação, atribuir corretamente os papéis sintáticos a cada uma das palavras da oração, realizar as correspondências inferenciais, extrair o significado do texto, integrá-lo na memória, etc. (Cuetos et al., 2009; Sánchez & Jiménez, 2001).

### **1.1.2. Processos de Nível Superior ou de Compreensão**

Como já foi referido, a atividade de leitura não pode ser reduzida à descodificação e reconhecimento das palavras. Deve implicar a compreensão da mensagem escrita num texto, sendo esse o seu objetivo principal (Citoler, 1996, in Cruz, 1998; Cruz, 2007; Valente, 2009).

Snow (2002, in Cruz, 2007, p.70) refere que “o processo de compreensão de leitura refere-se ao processo de, simultaneamente, extrair e construir significados através de interações e envolvimento com a linguagem escrita (...) por meio da participação de três elementos: o leitor, o



---

texto e a atividade, os quais ocorrem num contexto sociocultural bastante variado”.

Por *leitor* compreendemos o sujeito que está a realizar o processo de compreensão, à qual está associada todas as capacidades, habilidades, conhecimentos e experiências que o sujeito traz para o processo de leitura. Por *texto* podemos perceber por aquilo que está a ser compreendido, e significa todos os tipos de textos. Finalmente, a *atividade* inclui os objetivos, os processos e as consequências que se associam ao ato de ler (Cruz, 2007; Valente, 2009).

De acordo com Lyon (2003, in Cruz, 2007), para a existência de uma boa compreensão na leitura, é necessário que o sujeito tenha um entendimento apropriado das palavras utilizadas no texto, adequados conhecimentos prévios acerca dos domínios nele tratados, um bom raciocínio verbal para que consiga ler o que não está explícito, capacidade para recordar informação verbal, familiaridade com a estrutura semântica e sintática, de formar a permitir a previsão da relação entre as palavras e um conhecimento razoável sobre as diferentes convenções da escrita utilizadas para encontrar diferentes propósitos através do texto.

Ainda segundo este autor, existem quatro níveis de compreensão: compreensão literal, compreensão interpretativa, compreensão avaliativa ou crítica, e compreensão de apreciação.

A compreensão literal envolve o reconhecimento e a memória dos factos ocorridos no texto, como, por exemplo, as ideias mais importantes, os detalhes e a sequência dos acontecimentos relatados. Porém, para perceber toda a informação fornecida pelo texto, acedendo assim ao seu significado, torna-se indispensável compreender não apenas as palavras individualmente, mas também o contexto onde elas são utilizadas.

Porém, mais do que uma construção de significado, compreender a leitura é reconstruir os significados, fazendo uma compreensão interpretativa do que está a ser lido. Quanto maior for a interação ativa do leitor, contribuindo com as suas experiências e conhecimentos pessoais, maior será a sua compreensão do texto.

A compreensão avaliativa ou crítica engloba a expressão de opiniões próprias, formação de juízos, avaliação das intenções do autor.

Por último, temos a compreensão de apreciação, onde o nível do leitor

---

é afetado pelo conteúdo do texto, sugerindo que a leitura é um processo de comunicação interativa entre quem escreveu o texto e quem está a lê-lo.

### 1.1.2.1. Processo Sintático

O ato de ler não se reduz a reconhecer as palavras escritas, mas é necessário também estabelecer como se organizam as palavras dentro da oração, o papel gramatical que desempenham e como se relacionam entre si, pois é por meio desta relação e na estrutura gramatical que podemos encontrar o significado da mensagem (Cuetos et al., 2009; Sánchez & Jiménez, 2001; Shaywitz, 2003; Veja, 2002, in Cruz 2007).

Assim, “genericamente, o conhecimento sintático compreende a capacidade para perceber o modo com as palavras se relacionam entre si, ou seja, respeita ao conjunto de regras e padrões que descrevem a organização e o modo como as palavras se combinam entre si, formando frases” (Cruz, 1998; Ribeiro, 2005, in Xavier, 2011, p. 51, 52; Sim-Sim, 1998).

Para realizar essa atividade, temos à nossa disposição uma série de estratégias que nos permitem segmentar cada oração nas suas partes constituintes, classificando esses constituintes de acordo com os seus papéis sintáticos, e arquitetando uma estrutura sintática que facilite a extração do significado a ser alcançado (Cuetos et al., 2009; Cruz, 2007), tais como: a ordem das palavras, a categoria das palavras e o seu significado, os aspetos morfológicos das palavras, o uso dos sinais de pontuação e o tipo de complexidade gramatical (Cruz, 2007; Valente, 2009; Xavier, 2011).

Segundo Cuetos et al. (2009), uma das estratégias mais utilizadas na atribuição dos papéis correspondentes a cada palavra consiste em aplicar, de forma sucessiva, as funções de Sujeito-Ação-Objeto para as sequências Substantivo-Verbo-Substantivo. Desta forma, à oração “*O lobo atacou o cão*” é atribuído ao primeiro substantivo o papel de sujeito e ao segundo o de objeto da ação expressa pelo verbo. Esta estratégia é utilizada tão frequentemente que quando se trocam esta sequência, ora por estar a oração na forma passiva (“*O cão foi atacado pelo lobo*”), ora por se introduzir algumas palavras funcionais que invertem a ordem da ação (“*O cão, atacou o o lobo*”), aumentam grandemente as dificuldades de processamento por parte do leitor, levando-o a cometer muitos erros de interpretação.

Outro aspeto importante a ter em conta na determinação dos processos

sintáticos é a utilização dos sinais de pontuação. Na linguagem oral, o processamento sintático vale-se dos recursos prosódicos, que é a capacidade que o sujeito apresenta ao ler um texto com expressão, ênfase, entoação e ritmo (Kuhn, Schwanenflugel & Meisinger, 2010; Rasinski, 2004, in Castanheira, 2011; Ferreira, 2009). Na linguagem escrita, a forma encontrada para representar os tais recursos prosódicos é a utilização de sinais de pontuação por serem fundamentais para a compreensão da frase/texto a ser lido. Ao não respeitar os sinais de pontuação, o leitor não poderá determinar os papéis sintáticos das palavras, não entendendo nada do que ler.

Porém, a leitura, como já foi referido, é um processo complexo, não mecanizado, que necessita de um desempenho mais ativo por parte do leitor, uma vez que começa a empregar as referidas estratégias gramaticais (Garcia, 1995, in Cruz, 2007; Valente, 2009; Veja, 1990, in Pereira, 2007; Xavier, 2011), colocando em ação todos os conhecimentos prévios obtidos a nível linguístico (Cruz, 2007; Xavier, 2011).

#### **1.1.2.2. Processo Semântico**

O último processo a intervir na compreensão da leitura diz respeito à análise semântica. Nesta etapa, o leitor retira o significado do texto integrando-o com os conhecimentos já armazenados na sua base de dados (Cruz, 2007; Cuetos et al., 2009; Sánchez & Jiménez, 2001).

Segundo Athayde (2001, p. 34), “as competências semânticas permitem ao leitor descobrir o sentido do que está a ler, selecionar as ideias principais, servir-se da entoação para dar sentido ao que lê, substituir palavras complexas por sinónimos que lhe sejam familiares, fazer associações sequenciais e autocorrigir-se com base no contexto e, ainda, interpretar o texto e o seu significado dentro do contexto cultural em que este foi escrito”.

Assim, Veja (2002 in Cruz, 2007) defende a existência de dois subprocessos semânticos, responsáveis por extrair o significado do texto – *Processos de Extração de Significados*, e os responsáveis por integrar esse significado na memória – *Processos de Integração na Memória*. Porém, Cuetos et al. (2009) fazem referência a um terceiro subprocesso, responsáveis pelo aspeto construtivo ou inferencial, os *Processos*

---

*Inferenciais*. Desta forma, ainda que a estrutura semântica seja formada a partir da estrutura sintática, diferencia-se desta, pois orienta-se para as funções realizadas e não para os aspetos gramaticais do que está a ser lido (Cruz, 2007; Ribeiro, 2005, in Xavier, 2011).

A extração de significados ocorre a partir das estruturas sintáticas e consiste em atribuir os papéis de agente da ação, de objeto da ação, de lugar onde acontece a ação, etc., respondendo a perguntas básicas como “quem fez o quê ou a quem”, “onde” e “quando”. Contudo, a estrutura que se obtém deste processo é independente da forma sintática que foi construída, e por esta razão, depois da leitura de uma oração, a forma superficial é esquecida, sendo mantida apenas o significado ou estrutura semântica (Cuetos et al., 2009).

Porém, o processo de compreensão não está completo apenas com a extração do significado de uma frase ou texto, ele só se completa quando o sujeito for capaz de integrar esse significado na memória, pois para compreender, além de ser necessário construir uma nova estrutura, é igualmente importante juntar a nova estrutura aos conhecimentos já adquiridos pelo leitor (Citoler & Sanz, 1993; Cruz, 2007; Cuetos et al., 2009; Sousa, 2000). Se o leitor não possuir os conhecimentos prévios necessários (Rangel, 2005) acerca do que está a ser lido, terá uma maior dificuldade em compreender o seu significado, não conseguindo, portanto, desenvolver estruturas onde poderá incluir as novas informações adquiridas (Cruz, 2007; Valente, 2009; Xavier, 2011). Assim, quanto maior for o conhecimento sobre o tema exposto no texto, mais fácil será compreender o material escrito relativo a esse tema (Cruz, 2007; Sousa, 2000).

Apesar da integração da informação na memória ser uma tarefa de grande importância no processo de leitura, não deve ser esse o objetivo final da compreensão leitora, visto que a informação armazenada deve servir para o enriquecimento dos nossos conhecimentos e pensamentos e não apenas para aumentar passivamente a quantidade de informação armazenada. Um bom leitor não deve limitar-se a receber passivamente as informações sem que faça deduções sobre essas informações, acrescentando informações não explícitas mencionadas no texto. Assim, ao lermos “*João cortava a lenha para a sua avó*”, embora não esteja explicitamente expresso, devemos deduzir que o João usava uma ferramenta de trabalho para cortar a lenha

---

(Cuetos et al., 2009).

Os processos inferenciais não são independentes dos restantes processos. Pelo contrário, interagem com eles. São necessários no processo de extração do significado, visto que muitas vezes algumas partes do texto estão desconexas e a extração do significado só pode ser levado a cabo após serem feitas as inferências necessárias para a sua conexão. Também são necessários no processo de integração da informação na memória, pois deve inferir com que informação prévia se deve conectar (Cuetos et al., 2009). Ainda segundo estes autores, só quando o leitor conseguir realizar as inferências necessárias conseguirá obter uma autêntica compreensão da frase ou do texto lido.

Em síntese, a leitura é constituída por um sistema *interativo*, *simultâneo* e *interdependente* de todos os processos que fazem parte deste sistema (Cruz, 2007; Valente, 2009).

### **1.2. Modelos Cognitivos de Leitura: Ascendente, Descendente e Interativo**

Ao falar dos diferentes processos cognitivos implicados no ato de ler, é necessário fazer referência aos diversos modelos cognitivos de leitura.

Assim, a partir dos anos 70, e sob a influência da psicologia cognitiva, imensos investigadores debruçaram-se sobre esta temática (Cunningham & Ferman, 1984; Goodman, 1976; Smith, 2003), com a intenção de explicar de que forma as informações do texto são retiradas e transformadas, de forma a alcançar um significado (Viana, 2002).

Para fomentar as diferenças entre os investigadores, relativamente aos modelos de leitura, existem dois pontos de discórdia que parece justificar a existência de diferentes modelos (Linuesa & Gutiérrez, 1999, in Cruz, 2007): o modo como os processos envolvidos na leitura se relaciona entre si e a disposição temporal destes processos (Cruz, 2007).

Quanto à forma como os processos se relacionam entre si, é possível encontrar duas soluções: uma que acredita que a informação acontece dos níveis inferiores para os superiores, e outra que defende que a informação decorre dos níveis superiores para os inferiores. Relativamente à disposição temporal dos processos implicados na leitura, também surgem dois tipos de solução: a que defende que os processos envolvidos na leitura estão

ordenados em séries, resultando numa sequência pré-determinada, e a que defende uma atuação paralela, em que os diversos processos estão sobrepostos temporariamente (Cruz, 2007).

Assim, verifica-se, teoricamente, a existência de três modelos de leitura, proveniente dos fundamentos cognitivos: o *modelo ascendente* (ou *bottom-up*), que compreende a leitura a partir de uma sequência linear das letras para os sons, para as palavras, para as sentenças e para o significado; o *modelo descendente* (ou *top-down*) que considera que a leitura é realizada a partir de previsões sobre pequenas unidades do texto, contrastando com o conhecimento prévio do leitor; e o *modelo interativo*, que defende a existência simultânea ou alternada dos dois processos anteriores (Cruz, 2007; Santos, 2000; Silva, 2003; Sim-Sim, 2007).

### 1.2.1. Modelos de Processamento Ascendente (*Bottom-up*)

Os modelos de processamento ascendente ou *bottom-up* descrevem “o processo de leitura como uma série de estádios distintos e lineares, nos quais a informação passa de um para outro de acordo com um sistema de adição e recodificação” (Martins & Niza, 1998; Vaz, 1998, in Cruz, 2007). Estas etapas implicadas na identificação e compreensão dos sinais gráficos é hierarquizada, partindo de processos cognitivos primários (formar palavras) para processos cognitivos superiores (produzir significado), o que quer dizer que primeiro realizam-se operações perceptivas sobre os grafemas que terminam em operações semânticas (Martins, 1996 in Viana, 2002; Martins & Niza, 1998; Vaz, 1998, in Cruz, 2007), não referindo a influência do contexto na leitura (Martins & Niza, 1998). Assim, perante uma frase ou um texto, o leitor recorre primeiro à identificação de letras, para posteriormente combiná-las em sílabas, que reunidas formarão palavras que conseqüentemente darão origem a frases (Gough, 1872; LaBerge & Samuels, 1974; Stanovich, Cunningham & Feeman, 1984, in Pereira, 2007). Desta forma, estes modelos dão maior relevo à aprendizagem das correspondências grafo-fonéticas como base da aprendizagem da leitura (Simão, 2002), defendendo que a leitura faz-se exclusivamente por meio da retirada de informações a partir de uma frase ou texto (Simão, 2002), onde a única via de acesso ao significado e à identificação de palavras é a via fonológica (Xavier, 2011), excluindo a influência do contexto neste

processo.

Em síntese, os defensores deste modelo acreditam que a aprendizagem deve iniciar-se com as competências de nível inferior, dando privilégio aos processos de descodificação, sendo este processo o responsável pelas diferenças individuais na leitura (Stanovich, Cunningham & Ferman, 1984, in Simões, 2012). Segundo Ribeiro (2005, p. 58), um leitor fluente será aquele que dominar bem o processo de descodificação.

Dando ênfase ao que foi referido, Cruz (2007, p. 101) esclarece ainda a atuação deste modelo, dizendo que “a informação avança unidireccionalmente dos níveis mais simples e inferiores para os mais complexos e superiores, ou seja, desde o reconhecimento visual das letras ao procedimento semântico do texto, sem que a relação inversa será necessária ou possível”.

Porém, sendo a leitura um processo complexo e de difícil definição, este modelo apresenta algumas limitações (Cruz, 2007):

- Ignora o papel ativo e construtivo do sujeito na leitura, ao defenderem a existência de uma única via de acesso ao significado;
- Acredita que as letras das palavras são processadas sequencialmente, quando primeiramente, nem sempre os leitores notam a existência de erros ortográficos, o que sugere que nem todas as letras são processadas e por ser pouco provável que um leitor consiga ler, letra a letra, em média 300 palavras por minuto;
- Por não considerar o contexto como um fator de grande influência na leitura, sendo que inúmeras investigações provaram o contrário.

### **1.2.2. Modelos de Processamento Descendente (*Top-Down*)**

Os modelos descendentes (*Top-Down*) compõem a leitura como um processo contrário aos modelos ascendentes (Goodman, 1970, Smith, 1971, in Ribeiro, 2005; Martins, 2009), ao partirem da lógica que a leitura é realizada através de um processo de compreensão, de construção de significados, de sentido, colocando em destaque o valor dos conhecimentos anteriores do leitor para a compreensão do texto (Martins & Niza, 1998; Martins, 2009; Vaz, 1998, in Cruz, 2007). Também chamado de “jogo psicolinguístico de adivinhação”, este modelo acredita que o leitor interage com o texto através de variadas adivinhações sobre o que o que está a ser

---

lido, utilizando o seu conhecimento anterior sobre o assunto, de forma a confirmar ou formar novas hipóteses (Martins & Niza, 1998; Pereira, 2007; Pinto & Richter, n.d; Silva, 2003).

Segundo Martins (1996, in Viana, 2002), “os chamados modelos descendentes consideram que a leitura é um processo inverso do anteriormente descrito. O leitor, utilizando os seus conhecimentos prévios sobre o tema e o contexto imediato, faria antecipações que se limitaria a confirmar através de índices do texto escrito. Para além de enfatizarem os processos de ordem superior como ponto de partida para a leitura, os defensores destes modelos consideram que a leitura visual (reconhecimento de palavras sem descodificação) é, do ponto de vista perceptivo, o mecanismo mais importante de acesso ao sentido” (p. 83).

Acreditando assim que a leitura tem por finalidade a aquisição de significados, Goodman (1976, in Cruz, 2007; Pinto & Richer, n.d.) sugere um modelo de leitura que abrange as fontes de informação recorridas pelo leitor, os diversos ciclos por meio dos quais se desenvolve o processo e as estratégias utilizadas na obtenção do significado do texto (Vaz, 1998, in Cruz, 2007).

Relativamente às fontes de informação, o leitor recorre à informação grafo-fonológica, à informação sintática e à informação semântica, pois é por meio destes três tipos de fonte que o leitor compõe o sentido do texto (Cruz, 2007).

Desta forma, Goodman (1976, in Cruz, 2007) infere que existem quatro ciclos distintos. Um ciclo ótico, correspondendo à focalização do texto com os olhos. Posteriormente, um ciclo perceptivo, que ocorre após o primeiro e no qual o leitor escolhe os estímulos gráficos mais importante. Depois, um ciclo sintático, onde o leitor utiliza as suas competências sobre o funcionamento e a organização gramatical da língua, e por último um ciclo semântico onde ocorre o significado.

Na realização do processo de compreensão, este autor considera ainda que o leitor também utiliza estratégias, de forma a lidar com a informação, as quais podem ser de seleção, de antecipação, de inferência, de autocontrolo e de autocorreção (Cruz, 2007).

As estratégias de seleção dizem respeito às escolhas feitas pelo leitor dos índices mais produtivos para a aquisição de significado. Nas estratégias



de antecipação, o leitor dedica-se ao processo de previsão do final de uma palavra, de um texto. Já as estratégias de inferência permitem ao leitor concluir a informação implícita e deduzir o que estará escrito logo a seguir no texto. Por sua vez, o autocontrole permite ao leitor avaliar se o processo de compreensão está ou não a ser alcançado, sendo esta estratégia essencial para o desenvolvimento de atitudes corretivas, onde o leitor, ao verificar uma falha na compreensão, precisará criar medidas remediativas, de forma a colmatar o problema verificado (Cruz, 2007).

Contrariamente aos modelos ascendentes, os modelos descendentes acreditam que uma leitura fluente só será possível porque um leitor experiente utilizará as estratégias cognitivas expostas de forma a selecionar a informação visual que lhe parecer mais pertinente.

Apesar dos modelos descendentes apresentarem uma evolução face aos modelos ascendentes, por descrevem a leitura como um processo e não apenas como um produto, apresentam, ainda segundo Cruz (2007), algumas limitações:

- Não podem ser utilizados no início da aprendizagem;
- Fazem apenas sentido em situações esperadas do ponto de vista semântico, quando as previsões são realizadas no fim de uma frase ou texto e sem limitações temporais;
- Valorização dada à via visual, o que não explica a leitura de palavras desconhecidas ou não familiares.

### **1.2.3. Modelos Interativos (Dupla Via)**

De forma a colmatar as lacunas dos modelos de processamento anteriores, surgem os modelos interativos ou de dupla via (Ellis, 1995; Hillis & Caramazza, 1992, in Salles & Parente, 2002), como uma opção mais apropriada na explicação do processo de leitura (Cruz, 2007; Martins & Niza, 1998), defendendo a existência simultânea dos processos ascendentes e descendentes na construção do significado do texto (Martins, 1996, in Viana, 2002; Pinto & Richter, n.d; Rebelo, 1993, in Cruz, 2007), integrando as qualidades de cada um desses modelos (Atahyde, 2001).

Assim, transpondo a visão dicotómica e unidirecional dos processos cognitivos implicados na leitura, defendem a interação simultânea das capacidades inferiores e superiores, ou seja, a identificação, o

reconhecimento de letras, a transformação em sons, a compreensão e a formulação de hipóteses na extração de significados, estando presentes no processo de leitura, numa relação de interdependência (Rebello, 1991).

Desta forma, existe uma compensação entre os níveis inferiores e superiores, compensando o ponto fraco de um com o ponto forte do outro (Stanovich, 1980, in Pereira, 2007), querendo isso dizer que ao lermos uma palavra familiar em termos gráficos, ativaremos a via direta (visual) e a via indireta (fonológica) se for a palavra não nos for familiar (Martis & Niza, 1998; Salles & Parente, 2002; Viana, 1998, in Pereira, 2007).

Em resumo, este modelo procura responder à dupla necessidade sentida na leitura, pois para compreender os conhecimentos que o autor do texto quer transmitir é essencial que o leitor tenha armazenado conhecimentos prévios sobre o tema exposto e, em consequência, que compreenda o código linguístico utilizado pelo autor do texto (Cruz, 2007).

No entanto, mesmo tentando colmatar todas as lacunas deixadas pelos modelos de processamento ascendente e descendente, ainda sim, o modelo interativo apresenta, segundo Cruz (2007), também algumas limitações, o que vem reforçar a complexidade do processo de leitura:

- Fornece limitadas informações acerca do uso da via fonológica ou do uso de outras estratégias de apoio ao reconhecimento das palavras;
- Não define a importância e a influência das fontes de conhecimento ortográfico, lexical, sintático e semântico;
- Não apresenta dados referentes ao modo como as estratégias utilizadas pelo leitor e as condições de leitura atuam sobre essa influência;
- Aplica-se apenas aos bons leitores, não explicando as fases iniciais de aprendizagem da leitura.

Apesar da pluralidade e diversidade de modelos, cada um afirma o seu valor ao tentarem descrever o processo de leitura para um conjunto característico de condições. Porém, ainda não existe um modelo que explique o processo de leitura em todas situações possíveis, o que leva à falta de consenso entre os investigadores da temática (Cruz, 2007).

Assim, independentemente do modelo de leitura utilizado, ao completarem o ensino obrigatório português, os alunos deverão apresentar um conjunto de competências básicas na leitura (cf. Quadro 1), como a aprendizagem dos mecanismos básicos de extração de significado; capacidade para decifrar de forma automática cadeias grafemáticas, para localizar informação em material escrito e para aprender o significado global de um texto curto; conhecimento de estratégias básicas para a decifração automática de cadeias grafemáticas e para a extração de informação de material escrito; autonomia e velocidade de leitura e criação de hábitos de leitura; capacidade para ler com autonomia, velocidade e perseverança; conhecimento de estratégias diversificadas para procurar e selecionar informação de material escrito; fluência de leitura e eficácia na seleção de estratégias adequadas ao fim em vista; capacidade para reconstruir mentalmente o significado de um texto (literário e não literário) em função da relevância e da hierarquização das unidades informativas deste e conhecimento das chaves linguísticas e textuais que permitem desfazer ambiguidades, deduzir sentidos implícitos e reconhecer usos figurativos (Sim-Sim et al., 1997. p.105, in Pocinho, 2007)

**Quadro 1 - Competências básicas na leitura**

1º CICLO	2º CICLO	3º CICLO
Aprendizagem dos mecanismos básicos de extração de significado do material escrito.	Autonomia e velocidade de leitura e criação de hábitos de leitura.	Fluência de leitura e eficácia na seleção de estratégias adequadas ao fim em vista.
Capacidade para decifrar de forma automática cadeias grafemáticas, para localizar informação em material escrito e para aprender o significado global de um texto curto.	Capacidade para ler com autonomia, velocidade e perseverança.	Capacidade para reconstruir mentalmente o significado de um texto (literário e não literário) em função da relevância e da hierarquização das unidades informativas deste.
Conhecimento de estratégias básicas para a decifração automática de cadeias grafemáticas e para a extração de informação de material escrito.	Conhecimento de estratégias diversificadas para procurar e selecionar informação de material escrito.	Conhecimento das chaves linguísticas e textuais que permitem desfazer ambiguidades, deduzir sentidos implícitos e reconhecer usos figurativos.

## 2. Objetivos

Pretende-se com este estudo exploratório contribuir para a aferição portuguesa (Figueira & Lopes, n.d), da *Bateria de Avaliação dos Processos de Leitura para Crianças*, a PROLEC-R (Cuetos, Rodríguez, Ruano & Arribas, 2009).

## **2.1. Objetivo Geral**

Com este estudo pretendemos contribuir para a aferição portuguesa da referida bateria, visando ainda a comparação qualitativa entre as crianças portuguesas e espanholas do 5º ano do ensino básico, de forma a conhecer as diferenças existentes no desempenho da leitura.

## **2.2. Objetivo Específico**

Especificamente, pretende-se, por meio de uma análise qualitativa, observar as diferenças de desempenho na leitura entre as duas populações estudadas (Portuguesa e Espanhola).

## **3. Metodologia**

Para a realização desta investigação, os dados foram recolhidos junto de uma Instituição Privada da Região Centro do país, após as autorizações dadas quer da direção da Instituição (cf. Anexo I), quer ainda dos encarregados de educação de todos os alunos que compõem a amostra (cf. Anexo II). Para a análise comparativa, recorreremos à amostra (sujeitos do 5º ano do ensino básico) utilizada por Cuetos, Rodríguez, Ruano e Arribas, (2009) na aferição original da PROLEC-R.

### **3.1. Caracterização da Amostra**

A amostra desta investigação divide-se em dois grupos. Um que corresponde aos 50 alunos portugueses com frequência no 5º ano do ensino básico da instituição privada do centro do país (Região Urbana), e outro que corresponde aos 151 alunos do 5º ano do ensino básico da amostra espanhola, com frequência em instituições públicas e privadas, provenientes das diversas regiões do país (Cuetos, Rodríguez, Ruano & Arribas, 2009). Relativamente ao primeiro grupo de alunos respondentes da bateria (N=50), estes estão divididos em 27 do sexo masculino e 23 do sexo feminino (cf. Quadro 2).

Relativamente à amostra espanhola (cf. Quadro 2), o manual da PROLEC-R (Cuetos, Rodríguez, Ruano & Arribas, 2009) refere que a bateria foi aplicada a 151 crianças do 5º ano de ambos os sexos (73 do sexo

masculino e 78 do sexo feminino).

**Quadro 2 – Amostra Portuguesa e Espanhola**

AMOSTRA	ANO	MASCULINO		FEMININO		TOTAL
		N	%	N	%	
Alunos Portugueses	5º Ensino Básico	27	54,0	23	46,0	50
Alunos Espanhóis	5º Ensino Básico	73	48,3	78	51,6	151

\*Os dados espanhóis foram fornecidos pelo manual espanhol da PROLEC-R

(Cuetos et al., 2009)

### 3.2. Instrumentos

#### 3.2.1. Bateria de Avaliação dos Processos de Leitura - Revista (Figueira & Lopes, n.d., versão de Investigação)

A PROLEC-R, de Cuetos, Rodríguez, Ruano e Arribas (2009) apresenta uma versão melhorada face a sua primeira versão (1996), sendo também mais ampla ao englobar o ensino básico do 1º ao 6º ano.

Esta bateria é composta por nove provas que visam a avaliação do desempenho dos sujeitos na leitura, permitindo conhecer assim as suas capacidades e dificuldades. Esta avaliação é realizada por meio da análise das respostas a quatro processos: *Reconhecimento de Letras*, *Processos Léxicos*, *Processos Sintáticos* e *Processos Semânticos*.

Os processos de Reconhecimento de Letras envolvem a primeira e a segunda prova da bateria. Na primeira prova – Nome ou Som das Letras – a criança deve fazer a leitura de 23 letras do alfabeto, sendo que três destas servem apenas de exemplo. A leitura das restantes 20 letras é cronometrada e pretende compreender se a criança conhece todas as letras apresentadas. A cotação desta prova situa-se no intervalo de 0 a 20 pontos, sendo 1 ponto por cada resposta correta. A precisão é um dos processos avaliados nesta prova, sendo avaliada pelo tempo que o sujeito utiliza na realização da tarefa.

A segunda prova – Igual – Diferente – é constituída por 20 pares de palavras e pseudopalavras, sendo metade destes pares iguais e metades diferentes. Igualmente cronometrada, esta prova pretende analisar a atenção do sujeito e a sua capacidade de segmentação e reconhecimento das palavras. A pontuação varia também de 0 a 20 pontos, correspondendo 1 ponto a cada acerto.

Os Processos Léxicos aglutinam a terceira e a quarta prova. A terceira

---

prova – Leitura de Palavras – consiste na leitura cronometrada de 40 palavras, sendo 13 dessas palavras muito frequentes, 14 de frequência média e as restantes 13 de uso pouco frequente. A estrutura silábica das palavras utilizadas é bastante variável, ao apresentarem na primeira sílaba estruturas com complexidade distinta, segundo a combinação de vogais (V) e consoantes (C). Assim, a estrutura apresentada é a seguinte: CV, VC, CVC, CCV, CVV. Os resultados da prova variam entre 0 e 40 pontos, sendo cada resposta correta cotada com 1 ponto. O tempo de realização da prova também é tido em consideração, de forma a avaliar a precisão do sujeito.

A quarta prova – Leitura de Pseudopalavras – consiste na leitura cronometrada de 40 pseudopalavras, ou seja, de palavras sem significado. É importante referir que as pseudopalavras apresentadas nesta prova são semelhantes às apresentadas na prova anterior. Os resultados também variam de 0 a 40 pontos. Esta prova tem como objetivo a avaliação da capacidade do sujeito em ler palavras sem significado.

A quinta e sexta prova representam os Processos Sintáticos. A quinta prova tem como finalidade avaliar a compreensão da criança na realização do processamento sintático de frases com diferentes estruturas gramaticais. É composta por 16 referentes a 4 estruturas gramaticais diferentes: Frase Ativa, Frase Passiva, Frase Relativa e Frase de Complemento Focalizado e Duplicado. Para cada frase são apresentadas 4 imagens ilustrativas, sendo que apenas uma corresponde à resposta correta, funcionando as demais como meio de distração. A cotação da prova consiste na soma dos acertos, podendo variar de 0 a 20 pontos.

A sexta prova – Sinais de Pontuação – consiste na leitura de um texto que integra 11 sinais de pontuação (4 pontos, 1 vírgula, 3 exclamações e 3 interrogações). Esta leitura pretende avaliar a leitura dos sinais de pontuação que se encontram no texto. De leitura igualmente cronometrada, a pontuação pode ser de 0 ou 1 ponto conforme a resposta (incorreta ou correta). Aqui a cotação máxima será de 1 ponto.

Por último, os Processos Semânticos englobam a sétima, oitava e nona prova. A sétima prova – Compreensão de Frases – tem por objetivo a verificação das capacidades da criança em retirar significado das frases apresentadas (16 frases), nas quais a criança deve realizar algumas tarefas. Desta forma, as três primeiras frases destinam-se a ordens simples do tipo

“dá três pancadas na mesa”. As três frases seguintes requerem que a criança faça desenhos simples como, “desenha uma árvore com três maçãs”. As três seguintes remetem para a execução de pequenos retoques nos desenhos apresentados como, por exemplo, “desenha um chapéu no palhaço”. Nas restantes frases, a criança deve ler e identificar a imagem (de quatro) que representa o que foi lido. A pontuação obtida nesta prova pode variar de 0 a 16 pontos, correspondendo cada resposta certa a um valor.

A oitava prova – Compreensão de Textos – é composta por quatro textos (dois narrativos e dois expositivos) lidos pelo sujeito e para os quais são feitas perguntas sobre os mesmos, de forma a analisar a compreensão em cada texto lido. Esta prova contém quatro perguntas para cada um dos textos lidos, variando de 0 a 16 pontos a sua cotação (1 ponto por cada acerto).

A nona e última prova – Compreensão Oral – é constituída por dois textos expositivos lidos em voz alta pelo examinador, pretendendo avaliar a compreensão da criança em relação ao que ouve. Para cada texto, são colocadas quatro questões sobre o texto lido pelo examinador, variando a pontuação de 0 a 8 pontos, um ponto para cada resposta correta.

Desta forma, as pontuações alcançadas por cada criança dividem-se em dois tipos de índices: os *Índices Principais* – com as informações mais importantes sobre as competências de leitura da criança e os *Índices Secundários* – com informações sobre a Precisão, a Velocidade e a Capacidade de Leitura das crianças.

### 3.3. Procedimentos

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

Foi selecionada uma amostra de crianças com frequência no 2º ciclo do ensino básico (5º ano), de um colégio privado da região Centro do país, mais propriamente em Coimbra.

Assim, primeiramente, foi solicitada autorização junto da direção do colégio (cf. Anexo I), que foi concedida no início de fevereiro de 2013, com a indicação de que me deveria dirigir aos encarregados de educação (cf. Anexo II) e aos alunos, a fim de agendar a aplicação das provas. Seguidamente, foram enviados os pedidos de autorização aos encarregados de educação de todos os alunos da amostra. Após algum tempo de espera

pela receção das autorizações dos encarregados de educação, foram iniciadas as aplicações das provas.

A administração da bateria foi feita individualmente, após breve explicação a cada uma das crianças, visto estas logo questionarem se o “jogo” servia para ver se elas tinham algum “problema mental”. O tempo de aplicação das provas foi pouco variável, atingindo em média 45 minutos. É de salientar que este tempo foi inflacionado devido à curiosidade apresentada por parte de todas as crianças da amostra. Após a conclusão de todas as recolhas de dados, procedeu-se então à construção da base de dados.

#### **4. Resultados**

Para proceder à análise dos resultados obtidos, foram realizadas a partir do programa Excel, a média, desvio-padrão, valor mínimo e máximo de toda a amostra, para cada prova (cf. Anexo III), como também os registos dos erros dados em cada prova, pela amostra feminina e masculina (cf. Anexo IV). Pretende verificar-se o comportamento diferenciado dos alunos, relativamente ao género. De modo a verificar a existência de diferenças nos padrões, entre as crianças portuguesas e as espanholas, procedeu-se a uma análise de cariz qualitativo em que são confrontados os resultados obtidos pela amostra portuguesa com os resultados obtidos pela amostra espanhola.

##### **4.1. Prova Nome ou Som de Letras (NL)**

Na prova Nome ou Som de Letras (NL), referente a amostra portuguesa, verifica-se uma média geral de  $M=19,82$  de acertos, nas 20 letras apresentadas nesta prova e um desvio-padrão de  $DP=0,52$ . Sendo o máximo de 20 acertos e o mínimo de 17, o máximo de erros dados nesta prova foi 3 (cf. Quadro 3). Os dados fornecidos pelo manual espanhol da PROLEC-R (Cuetos, Rodriguez, Ruano & Arribas, 2009), não apresentam os valores mínimos e máximos de acertos obtidos pela amostra espanhola, porém a média na prova Nome ou Som de Letras (NL) é de  $M=19,67$  e o desvio-padrão  $DP=0,80$  (cf. Quadro 3).

Calculando as diferenças por sexo, entre os alunos portugueses, verifica-se, para os sujeitos do sexo feminino, uma média de  $M=19,78$  acertos nas 20 letras apresentadas e um desvio-padrão de  $DP=0,67$ . Sendo o



máximo de 20 acertos e o mínimo de 17, o que significa que o máximo de erros dados, nesta prova, pela amostra feminina (N=23), foi 3 (cf. Quadro 3). Para os sujeitos do sexo masculino, a média é de  $M=19,85$  e o desvio padrão de  $DP=0,36$ . O mínimo de acertos é 19 e o máximo 20 (cf. Quadro 3), o que mostra que os sujeitos do sexo masculinos apresentam um maior número de acertos face à amostra feminina. O manual espanhol da PROLEC-R (Cuetos, Rodriguez, Ruano & Arribas) não fornece dados para uma comparação entre sexos.

Quadro 3 – Resultados obtidos pela amostra portuguesa e espanhola na Prova NL

AMOSTRA	MEDIA	MINIMO	MAXIMO	DESvio-PADRAO
<b>Portuguesa</b>	19,82	17	20	0,52
Feminina	19,78	17	20	0,67
Masculina	18,70	19	20	0,36
<b>Espanhola</b>	19,67	-	-	0,80
Feminina	-	-	-	-
Masculina	-	-	-	-

\*O manual espanhol da PROLEC-R não fornece os mínimos e máximos obtidos, nem dados para uma comparação entre sexos.

O maior número de erros (3) concentra-se na letra **Q**, sendo feita uma inversão para a letra **P** e duas trocas para a letra **K**. A letra **S** teve 2 erros, sendo trocada por duas crianças pela letra **C**. Os restantes erros cometidos (um para cada letra) foram na letra **N** (**M**), na letra **P** (**Q**), na letra **L** (**I**) e na letra **R** (**I**). A letra **L**, apesar de obter apenas um erro, foi a que mais dúvida suscitou, sendo muitas vezes perguntado se era o número 1, mesmo sendo frisado no início da prova que o quadro só continha letras.

Relativamente ao tempo geral despendido na realização da prova, este varia, para a amostra portuguesa, entre o mínimo de 8 e o máximo de 24 segundos, com um tempo médio de realização da prova de  $M= 14,38$  e desvio padrão é de  $DP= 3,91$  segundos, face a uma média de  $M=15,31$  e desvio-padrão  $DP=4,97$  da amostra espanhola (cf. Quadro 4). Perante estes resultados, podemos observar que a amostra portuguesa além alcançar um maior número de acertos, alcança também uma leitura mais veloz.

Quanto ao tempo dispendido por cada grupo da amostra portuguesa (feminino e masculino) na realização da prova, este varia de 8 a 24 segundos para os sujeitos femininos, com uma média de  $M=14,17$  e um desvio padrão

de DP=4,11 (cf. Quadro 4), e de 9 a 22 segundos para os sujeitos do sexo masculino. A média deste grupo é de M=14,56 e o desvio padrão DP=3,81 (cf. Quadro 4), o que demonstra que os sujeitos do sexo feminino apesar de apresentarem um resultado de precisão inferior aos sujeitos do sexo masculino, leem de forma mais rápida. O manual espanhol da PROLEC-R (Cuetos et al., 2009) não fornece dados para uma comparação entre sexos.

**Quadro 4 – Resultados obtidos pela amostra portuguesa e espanhola na Prova NL**

AMOSTRA	MEDIA	MINIMO	MAXIMO	DESVIO-PADRAO
<b>Portuguesa</b>	14,35	8	24	3,91
Feminina	14,17	8	24	4,11
Masculina	14,56	9	22	3,81
<b>Espanhola</b>	15,31	-	-	4,97
Feminina	-	-	-	-
Masculina	-	-	-	-

\*O manual espanhol da PROLEC-R não fornece os mínimos e máximos obtidos, nem dados para uma comparação entre sexos.

#### 4.2. Prova Igual-Diferente (ID)

No que se refere à análise da prova Igual-Diferente (ID), os resultados alcançados pelas crianças da amostra portuguesa indicam que o máximo de erros, dados pelos sujeitos, foi 7, em que, dos 20 pares de palavras apresentados, o máximo de acerto foi 20 e o mínimo 13, o resultado médio de acertos é de M=18,86 e o desvio padrão de DP=1,74 (cf. Quadro 5). A amostra espanhola apresenta uma média de M=19,09 e um desvio-padrão de DP=1,11 (cf. Quadro 5). Diferentemente da prova anterior (NL), na prova Igual-Diferente (ID), a amostra portuguesa alcança um menor número de acertos face a amostra espanhola.

Calculando as diferenças por sexo, verifica-se, para os sujeitos do sexo feminino, uma média de M=19,04 acertos nos 20 grupos de palavras apresentados e um desvio-padrão de DP=1,49, sendo o máximo de 20 acertos e o mínimo de 15, o que significa que o máximo de erros dados, nesta prova, pela amostra feminina (N=23), foi 5 (cf. Quadro 5). Para os sujeitos do sexo masculino, a média é de M= 18,70 e o desvio padrão de DP=1,94. O mínimo de acertos é 13 e o máximo 20 (cf. Quadro 5), o que mostra que os sujeitos do sexo masculino apresentam um menor número de acertos relativamente à amostra feminina.

Quadro 5 – Resultados obtidos pela amostra portuguesa e espanhola na Prova ID

AMOSTRA	MEDIA	MINIMO	MAXIMO	DESVIO-PADRAO
<b>Portuguesa</b>	18,86	13	20	1,74
Feminina	19,04	15	20	1,49
Masculina	18,70	13	20	1,94
<b>Espanhola</b>	19,09	-	-	1,11
Feminina	-	-	-	-
Masculina	-	-	-	-

\*O manual espanhol da PROLEC-R não fornece os mínimos e máximos obtidos, nem dados para uma comparação entre sexos.

Atendendo ao tempo despendido na realização da prova pelos alunos portugueses, este sofreu uma grande variação, sendo o mínimo de 28 e o máximo de 75 segundos. Na distribuição dos resultados pela média e desvio padrão, verificam-se os seguintes resultados:  $M=41,18$  e  $DP=9,40$  (cf. Quadro 6). Apesar de apresentar uma leitura mais precisa do que a amostra portuguesa, os alunos espanhóis alcançaram uma média de velocidade inferior a esta amostra, obtendo assim um  $M=53,80$  e um desvio-padrão de  $DP=19,01$  (Quadro 6).

Quanto ao tempo despendido por cada grupo da amostra (feminino e masculino) na realização da prova: este varia de 28 a 68 segundos para os sujeitos femininos, com uma média de  $M=41,74$  e um desvio padrão de  $DP=8,44$  (cf. Quadro 6), e de 29 a 75 segundos para os sujeitos do sexo masculino. A média deste grupo é de  $M=40,70$  e o desvio padrão  $DP=10,28$  (cf. Quadro 6). Estes resultados indicam que os sujeitos do sexo masculino apresentaram na prova Igual-Diferente uma leitura com maior velocidade.

Quadro 6 – Resultados obtidos pela amostra portuguesa e espanhola na Prova ID

AMOSTRA	MEDIA	MINIMO	MAXIMO	DESVIO-PADRAO
<b>Portuguesa</b>	41,18	28	75	9,40
Feminina	41,74	28	68	8,44
Masculina	40,70	29	75	10,28
<b>Espanhola</b>	53,80	-	-	19,01
Feminina	-	-	-	-
Masculina	-	-	-	-

\*O manual espanhol da PROLEC-R não fornece os mínimos e máximos obtidos, nem dados para uma comparação entre sexos.

### 4.3. Prova Leitura de Palavras (LP)

Na análise da prova Leitura de Palavras (LP), os resultados revelam uma  $M=39,82$  de acertos e um  $DP=0,48$ . Sendo o total de itens apresentados, nesta prova, de 40 palavras, verifica-se um máximo de 40 acertos e um mínimo de 38 (cf. Quadro 7). No que refere a amostra espanhola, podemos observar uma média de  $M=39,62$  e um desvio-padrão de  $DP=0,70$  (cf. Quadro 7).

Calculando as diferenças por sexo, verifica-se, para os sujeitos do sexo feminino, uma média de  $M=39,91$  acertos nas 40 palavras apresentadas e um desvio-padrão de  $DP=0,29$ , sendo o máximo de 40 acertos e o mínimo de 39, o que significa que o máximo de erros dados, nesta prova, pela amostra feminina ( $N=23$ ), foi 1 (cf. Quadro 7). Para os sujeitos do sexo masculino, a média é de  $M=39,74$  e o desvio padrão de  $DP=0,59$ . O mínimo de acertos é 38 e o máximo 40 (cf. Quadro 7), o que mostra que os sujeitos do sexo feminino apresentam um maior número de acertos relativamente à amostra masculina.

Quadro 7 – Resultados obtidos pela amostra portuguesa e espanhola na Prova LP

AMOSTRA	MEDIA	MINIMO	MAXIMO	DESVIO-PADRAO
Portuguesa	39,82	38	40	0,48
Feminina	39,91	39	40	0,29
Masculina	39,74	38	40	0,59
Espanhola	39,62	-	-	0,70
Feminina	-	-	-	-
Masculina	-	-	-	-

\*O manual espanhol da PROLEC-R não fornece os mínimos e máximos obtidos, nem dados para uma comparação entre sexos.

No que diz respeito ao tempo utilizado pela amostra portuguesa na realização da prova, este variou entre o mínimo de 26 e o máximo de 75 segundos, o que resulta numa média de  $M=41,08$  e um desvio padrão de  $DP=8,90$  (cf. Quadro 8). Já a amostra espanhola obteve apenas uma média de  $M=33,19$  e um desvio-padrão de  $DP=9,62$  (cf. Quadro 8).

Quanto ao tempo despendido por cada grupo da amostra (feminino e masculino) na realização da prova: este varia de 31 a 57 segundos para os sujeitos femininos, com uma média de  $M=41,78$  e um desvio padrão de  $DP=7,23$  (cf. Quadro 8), e de 26 a 75 segundos para os sujeitos do sexo

masculino. A média deste grupo é de  $M=40,48$  e o desvio padrão  $DP=10,21$  (cf. Quadro 8).

**Quadro 8 – Resultados obtidos pela amostra portuguesa e espanhola na Prova LP**

AMOSTRA	MEDIA	MINIMO	MAXIMO	DESVIO-PADRAO
Portuguesa	41,08	26	75	8,90
Feminina	41,78	31	57	7,23
Masculina	40,48	26	75	10,21
Espanhola	33,19	-	-	9,62
Feminina	-	-	-	-
Masculina	-	-	-	-

\*O manual espanhol da PROLEC-R não fornece os mínimos e máximos obtidos, nem dados para uma comparação entre sexos.

#### 4.4. Prova Leitura de Pseudopalavras (LS)

A prova de Leitura de Pseudopalavras (LS) é constituída por uma lista de 40 pseudopalavras. Na análise dos acertos dados pelos sujeitos da amostra portuguesa ( $N=50$ ), esta apresenta um mínimo de 0 e um máximo de 40 acertos, o que resulta numa média de  $M=38,26$  e um desvio padrão de  $DP=5,68$  (cf. Quadro 9). A amostra espanhola apresenta uma média de  $M=37,93$  e um desvio-padrão de  $DP=2,15$  (cf. Quadro 9).

Calculando as diferenças por sexo, verifica-se, para os sujeitos do sexo feminino, uma média de  $M=37,57$  acertos das 40 palavras apresentadas e um desvio-padrão de  $DP=8,25$ , sendo o máximo de 40 e o mínimo de 0 acertos, o que significa que o máximo de erros dados, nesta prova, pela amostra feminina ( $N=23$ ), foi 40 (cf. Quadro 9). Para os sujeitos do sexo masculino, a média é de  $M=38,85$  e o desvio padrão de  $DP=1,61$ . O mínimo de acertos é 35 e o máximo 40 (cf. Quadro 9), o que mostra que os sujeitos do sexo masculino apresentam um maior número de acertos relativamente à amostra feminina.

Quadro 9 – Resultados obtidos pela amostra portuguesa e espanhola na Prova LS

AMOSTRA	MEDIA	MINIMO	MAXIMO	DESVIO-PADRAO
<b>Portuguesa</b>	38,26	0	40	5,68
Feminina	37,57	0	40	8,25
Masculina	38,85	35	40	1,61
<b>Espanhola</b>	37,93	-	-	2,15
Feminina	-	-	-	-
Masculina	-	-	-	-

\*O manual espanhol da PROLEC-R não fornece os mínimos e máximos obtidos, nem dados para uma comparação entre sexos.

Os itens que comportaram maior número de erros foram as pseudopalavras “escodia”, em que 4 sujeitos (todos do sexo masculino) da amostra erraram a leitura desta, respondendo na maior parte dos casos “escondia”, e a pseudopalavra “triundol”, respondendo erradamente (“triundo”), 3 sujeitos do sexo feminino e 1 sujeito do sexo masculino.

Face à análise do tempo gasto na realização da prova, verifica-se que o mínimo de tempo utilizado pela amostra portuguesa foi de 37 segundos e o máximo de 103 segundos, sendo a média de  $M=62,70$  e o desvio padrão de  $DP=15,00$  (cf. Quadro 10). A amostra espanhola apresenta uma média de velocidade de  $M=56,17$  e um desvio-padrão de  $DP=14,31$ , demonstrando assim uma maior velocidade de leitura (cf. Quadro 10).

Quanto ao tempo despendido por cada grupo da amostra (feminino e masculino) na realização da prova: este varia de 37 a 103 segundos para os sujeitos femininos, com uma média de  $M=62,04$  e um desvio padrão de  $DP=14,23$  (cf. Quadro 9), e de 39 a 100 segundos para os sujeitos do sexo masculino. A média deste grupo é de  $M=63,26$  e o desvio padrão  $DP=15,87$  (cf. Quadro 10).

Quadro 10 – Resultados obtidos pela amostra portuguesa e espanhola na Prova LS

AMOSTRA	MEDIA	MINIMO	MAXIMO	DESVIO-PADRAO
<b>Portuguesa</b>	62,70	37	103	15,00
Feminina	62,04	37	103	14,23
Masculina	63,26	39	100	15,87
<b>Espanhola</b>	56,17	-	-	14,31
Feminina	-	-	-	-
Masculina	-	-	-	-

\*O manual espanhol da PROLEC-R não fornece os mínimos e máximos obtidos, nem dados para uma comparação entre sexos.

#### 4.5. Prova Estruturas Gramaticais (EG)

Na análise da prova Estruturas Gramaticais (EG), observa-se, na distribuição de acertos, o mínimo de 6 e o máximo de 16, num total de 16 frases apresentadas aos sujeitos da amostra (N=50), o que mostra que 10 foi o máximo de erros dados por um sujeito. Destes dados, resulta uma média de  $M=12,74$  e um desvio padrão de  $DP=1,85$  para a amostra portuguesa (cf. Quadro 10). Com um desempenho superior, a amostra espanhola apresenta uma média de  $M=14,16$  acertos e um desvio-padrão de  $DP=1,90$  (cf. Quadro 11).

Calculando as diferenças por sexo, verifica-se, para os sujeitos do sexo feminino, uma média de  $M=12,61$  acertos nas 16 frases apresentadas e um desvio-padrão de  $DP=2,10$ , sendo o máximo de 16 acertos e o mínimo de 6, o que significa que o máximo de erros dados, nesta prova, pela amostra feminina (N=23), foi 10 (cf. Quadro 11). Para os sujeitos do sexo masculino, a média é de  $M=12,85$  e o desvio padrão de  $DP=1,63$ . O mínimo de acertos é 11 e o máximo 16 (cf. Quadro 11), o que mostra que os sujeitos do sexo masculino apresentam um maior número de acertos face à amostra feminina.

**Quadro 11 – Resultados obtidos pela amostra portuguesa e espanhola na Prova EG**

AMOSTRA	MEDIA	MINIMO	MAXIMO	DESVIO-PADRAO
Portuguesa	12,74	6	16	1,85
Feminina	12,61	6	16	2,10
Masculina	12,85	11	16	1,63
Espanhola	14,16	-	-	1,90
Feminina	-	-	-	-
Masculina	-	-	-	-

\*O manual espanhol da PROLEC-R não fornece os mínimos e máximos obtidos, nem dados para uma comparação entre sexos.

Relativamente à distribuição de erros, por item, os que apresentam uma maior quantidade de erros, são as frases na forma de Complemento Focalizado e Duplicado: “A menina, reprende-a o pai” com 30 erros, sendo 9 dados pelos sujeitos do sexo feminino e 21 dados pelos do sexo masculino; o item “O general, saúda-o o soldado de boina vermelha”, com 29 erros, 17 dados pelos sujeitos do sexo masculino e 12 pelos sujeitos do sexo feminino; o item “O menino, acaricia-o o avô”, com 35 erros, 13 cometidos pelas meninas e 22 pelos meninos; e por fim, o item “O gato, ataca-o o rato”, com

28 erros dados por 18 sujeitos masculinos e 10 femininos. Com exceção dos itens “O médico é salvo pelo polícia”, “O bombeiro que está vestido de azul molha o palhaço” e “O cão está a morder o macaco”, que não sofreram qualquer erro, aos demais itens foram dados de 1 a 5 erros distribuídos entre os sujeitos do sexo feminino e os sujeitos do sexo masculino.

#### 4.6. Provas Sinais de Pontuação (SP)

No que se refere à prova Sinais de Pontuação (SP), é apresentado ao sujeito um texto para leitura, no qual são pontuados 11 sinais ortográficos. Nesta prova verificou-se, entre os alunos portugueses, um mínimo de 8 acertos e um máximo de 11, sendo a média de acertos de  $M=10,78$  e o desvio padrão de  $DP=0,58$ , assim, o máximo de erros cometidos na prova foi de 3 sinais de pontuação (cf. Quadro 12). Entre os alunos espanhóis, com base no manual da PROLEC-R (Cuetos et al., 2009), pudemos verificar uma média de  $M=10,32$  e um desvio-padrão de  $DP=1,05$  (cf. Quadro 12).

Calculando as diferenças por sexo, verifica-se, para os sujeitos do sexo feminino, uma média de  $M=10,78$  acertos nos 11 sinais de pontuação apresentados e um desvio-padrão de  $DP=0,67$ , sendo o máximo de 11 acertos e o mínimo de 8, o que significa que o máximo de erros dados, nesta prova, pela amostra feminina ( $N=23$ ), foi 3 (cf. Quadro 12). Para os sujeitos do sexo masculino, a média é de  $M= 10,78$  e o desvio padrão de  $DP=0,51$ . O mínimo de acertos é 9 e o máximo 11 (cf. Quadro 12), o que mostra que os sujeitos do sexo masculino apresentam um maior número de acertos comparativamente à amostra feminina.

Quadro 12 – Resultados obtidos pela amostra portuguesa e espanhola na Prova SP

AMOSTRA	MEDIA	MINIMO	MAXIMO	DESVIO-PADRAO
Portuguesa	10,78	8	11	0,58
Feminina	10,78	8	11	0,67
Masculina	10,78	9	11	0,51
Espanhola	10,32	-	-	1,05
Feminina	-	-	-	-
Masculina	-	-	-	-

\*O manual espanhol da PROLEC-R não fornece os mínimos e máximos obtidos, nem dados para uma comparação entre sexos.

Relativamente à distribuição de erros, o que apresenta uma maior

Desempenho na leitura (a partir da PROLEC-R): Estudo Comparativo entre Crianças Portuguesas e Crianças Espanholas. Análise exploratória. Jenneffer Merçon De Paula (jenny\_mercon@hotmail.com) 2013



quantidade de erros é o ponto de exclamação (“Porque nós temos outras capacidades!”), com 4 erros, 2 dados por sujeitos do sexo masculino e 2 por sujeitos de sexo feminino. O ponto final da frase “Estava a pensar em como seria bom voar.”, também é negligenciado por 3 sujeitos, 1 do sexo feminino e 2 do sexo masculino.

Quanto ao tempo utilizado na leitura do texto apresentado, este variou entre o mínimo de 10 e o máximo de 68 segundos, para a amostra portuguesa, sendo a média de  $M=39,52$  e o desvio padrão de  $DP=9,07$  (cf. Quadro 13). Já para a amostra espanhola, a média conseguida é de  $M=43,17$  e o desvio-padrão de  $DP=8,08$  (cf. Quadro 13).

Quanto ao tempo despendido por cada grupo da amostra (feminino e masculino) na realização da prova, este varia de 15 a 51 segundos para os sujeitos femininos, com uma média de  $M=38,70$  e um desvio padrão de  $DP=8,22$  (cf. Quadro13), e de 10 a 68 segundos para os sujeitos do sexo masculino. A média deste grupo é de  $M=40,22$  e o desvio padrão  $DP=9,83$  (cf. Quadro 13).

**Quadro 13 – Resultados obtidos pela amostra portuguesa e espanhola na Prova SP**

AMOSTRA	MEDIA	MINIMO	MAXIMO	DESvio-PADRAO
<b>Portuguesa</b>	39,52	10	68	9,07
Feminina	38,70	15	51	8,22
Masculina	49,22	10	68	9,83
<b>Espanhola</b>	43,17	-	-	8,08
Feminina	-	-	-	-
Masculina	-	-	-	-

\*O manual espanhol da PROLEC-R não fornece os mínimos e máximos obtidos, nem dados para uma comparação entre sexos.

#### **4.7. Prova Compreensão de Frases (CF)**

A prova Compreensão de Frases (CF) é composta por 16 frases em que a criança tem de cumprir instruções ou indicar o desenho correspondente ao que se encontra escrito na frase.

Nesta prova, o máximo de acertos foi 16 e o mínimo 11, resultando uma média de  $M=15,68$  e desvio padrão de  $DP=0,82$  para a amostra portuguesa (cf. Quadro 14). A amostra espanhola alcança uma média superior de  $M=15,79$  e um desvio-padrão de  $DP=0,52$  (cf. Quadro 14).

Calculando as diferenças por sexo, verifica-se, para os sujeitos do

sexo feminino, uma média de  $M=15,52$  acertos nos 16 itens apresentados e um desvio-padrão de  $DP=1,12$ , sendo o máximo de 16 acertos e o mínimo de 11, o que significa que o máximo de erros dados, nesta prova, pela amostra feminina ( $N=23$ ), foi 5 (cf. Quadro 14). Para os sujeitos do sexo masculino, a média é de  $M= 15,81$  e o desvio padrão de  $DP=0,40$ . O mínimo de acertos é 15 e o máximo 16 (cf. Quadro 14), o que mostra que os sujeitos do sexo masculino apresentam um maior número de acertos face à amostra feminina.

**Quadro 14 – Resultados obtidos pela amostra portuguesa e espanhola na Prova CF**

AMOSTRA	MEDIA	MINIMO	MAXIMO	DESVIO-PADRAO
Portuguesa	15,68	11	16	0,82
Feminina	15,52	11	16	1,12
Masculina	15,81	15	16	0,40
Espanhola	15,79	-	-	0,52
Feminina	-	-	-	-
Masculina	-	-	-	-

\*O manual espanhol da PROLEC-R não fornece os mínimos e máximos obtidos, nem dados para uma comparação entre sexos.

Efetuada uma análise aos itens da prova, verifica-se que no primeiro item, sobre qual a criança tem de efetuar uma ação, todas as crianças ( $N=50$ ), apesar de fazerem corretamente o que foi solicitado, questionaram a ação, perguntando: “Pancadas?”. Neste caso, tivemos que explicar que eram apenas “pancadinhas na mesa” e que não deveriam usar toda a sua força. O segundo item, “Abre e fecha as mãos duas vezes (uma mão de cada vez)”, suscitou muitas dúvidas às crianças, variando os erros entre abrir e fechar as duas mãos em simultâneo, abrir e fechar uma vez cada mão e bater palmas duas vezes. No item “Desenha duas nuvens e no meio delas um sol” verificou-se que apenas uma criança errou, desenhando duas nuvens cada uma com o seu sol dentro. Outro item que suscitou dúvidas e consequentemente erros, foi o item de instrução “Desenha um bigode com três pelos no rato”. Todas as crianças questionaram como desenhariam apenas três pelos no rato, porque o bigode ficaria “estranho ou incompleto”. Mesmo após esclarecer que deveriam apenas fazer o que era solicitado na frase, 5 crianças deram erros desenhando ora um longo fio com três pelos, ora seis pelos, três de cada lado. Os itens “A bola verde está entre as duas caixas azuis”, “A bola azul está em cima da caixa vermelha” e “O cavalo é

mais pequeno do que o elefante” sofreram também um erro.

Por fim, o item “O soldado é mais alto do que o índio”, apesar de não ter sofrido erros, levantou igualmente dúvidas, pois a maior parte das crianças não reconhecem o soldado da imagem como um soldado, devido a farda ser incomum no contexto português.

#### 4.8. Prova Compreensão de Textos (CT)

Relativamente à prova Compreensão de Textos (CT), foram apresentados aos sujeitos quatro textos, sendo dois narrativos e dois expositivos. Posteriormente à leitura de cada um dos textos, são apresentadas à criança quatro questões de compreensão, perfazendo um total de 16 itens na prova.

Na análise dos resultados gerais da prova aplicada, verifica-se que num total de 16 perguntas, o máximo de acertos obtidos pela amostra portuguesa, foi 16 e o mínimo 10, sendo a média de  $M=13,86$  e o desvio padrão de  $DP=1,63$  (cf. Quadro 15). Quanto a amostra espanhola, a média é de  $M=12,80$  e o desvio-padrão de  $DP=2,88$  (cf. Quadro 15).

Calculando as diferenças por sexo, verifica-se, para os sujeitos do sexo feminino, uma média de  $M=13,57$  acertos nos 16 itens apresentados e um desvio-padrão de  $DP=1,75$ , sendo o máximo de 16 acertos e o mínimo de 10, o que significa que o máximo de erros dados, nesta prova, pela amostra feminina ( $N=23$ ), foi 6 (cf. Quadro 15). Para os sujeitos do sexo masculino, a média é de  $M=14,11$  e o desvio padrão de  $DP=1,50$ . O mínimo de acertos é 11 e o máximo 16 (cf. Quadro 15), o que mostra que os sujeitos do sexo masculino apresentam um maior número de acertos comparativamente à amostra feminina.

Quadro 15 – Resultados obtidos pela amostra portuguesa e espanhola na Prova CT

AMOSTRA	MEDIA	MINIMO	MAXIMO	DESvio-PADRAO
Portuguesa	13,86	10	16	1,63
Feminina	13,57	10	16	1,75
Masculina	14,11	11	16	1,50
Espanhola	12,80	-	-	2,88
Feminina	-	-	-	-
Masculina	-	-	-	-

\*O manual espanhol da PROLEC-R não fornece os mínimos e máximos obtidos, nem dados para uma comparação entre sexos.

Analisando os itens da prova, verifica-se que para o primeiro item “Por que é que o Carlos estava aborrecido?”, as crianças que cometeram o erro (3 sujeitos), dois responderam que Carlos estava aborrecido “porque os pais haviam brigado com ele” e um respondeu que “Carlos estava chateado porque não podia ir à feira”, sendo essa resposta a mais fora do contexto lido. O segundo item “Por que é que foi buscar várias moedas à caixa?” sofreu 11 erros e fez com que as crianças pensassem bastante na resposta, sendo a resposta errada mais comum “Ele foi buscar as moedas para telefonar aos amigos” e a mais incomum “Para dar aos pais para que eles o deixassem ir ao cinema”. As respostas erradas das quatro crianças que responderam ao quarto item “Por que é que telefonou aos seus amigos?” varia entre “Para os amigos não ficarem aborrecidos com ele” a “Para perguntarem se ainda iam ao cinema”. O sétimo item “Por que é que a Marisa não podia pedir um desejo?” recebeu apenas uma resposta errada, sendo essa apenas “Não sei”. O oitavo item “Quantos anos fazia a Marisa?” obteve 7 erros, sendo a resposta mais comum “10 anos”, a idade da maioria da amostra. O nono item “Por que é que os okapis vivem em zonas onde há árvores?”, com 6 erros, obteve respostas engraçadas do tipo “Para apanharem uma temperatura mais alta” ou mesmo “Para se esconder dos outros”. Ao décimo item “Por que é que os agricultores africanos ficam zangados com os okapis?”, também com 6 erros, a resposta maioritária foi “Porque eles comem todas as árvores que eles plantam”. As respostas (8 erros) dadas ao item onze foram as que mais nos surpreenderam, e apesar de serem consideradas erradas pelas normas da PROLEC-R, acredito mostrar uma grande capacidade de raciocínio por parte das crianças da amostra. Todas as respostas erradas atribuídas a esse item foi “Eles não poderiam lá viver porque lá não existem árvores”. O item com maior número de erros (31 erros) foi o item “Por que é que os índios Apaches viviam nas grandes pradarias?”. Aqui, as respostas mais comuns foram “Porque existem muitos bisontes” ou “Porque era aí que apanhavam os bisontes”. Ao item “Como apanhavam os bisontes”, com 14 erros, as respostas foram unânimes: “Com arco e flecha”. O item “Por que é que estavam sempre a mudar de lugar” sofreu apenas 4 erros, sendo eles “Porque acabava as comidas para os animais”. O último item “Por que é que melhorou a sua qualidade de vida quando ‘adoptaram’ os cavalos?” teve 9 erros do tipo “Para caçar melhor”

ou “Porque assim seria mais fácil caçar”. Nota-se aqui que a palavra “adoptaram” causou uma certa dificuldade de leitura, tendo eu que explicar, em alguns casos, que anteriormente a palavra “adotaram” se escrevia assim.

De toda prova, apenas os itens “Por que é que não saltou pela janela?”, “Que barulho vinha da cozinha” e “Quem tinha atirado o bolo ao chão?” não sofreram qualquer erro (cf. Anexo IV).

#### 4.9. Prova Compreensão Oral (CO)

A última prova, Compreensão Oral (CO), é composta por dois textos expositivos e consiste na leitura pelo examinador. Após ouvir cada um dos textos, a criança tem que responder a quatro perguntas de compreensão, correspondente a cada texto, num total de oito perguntas. Pode verificar-se, após a análise dos resultados portugueses, que os acertos foram no mínimo 1 e no máximo 8, resultando uma média de  $M=5,74$  e desvio padrão de  $DP=1,44$  (cf. Quadro 16). Os alunos espanhóis obtiveram uma média de  $M=5,19$  e um desvio-padrão de  $DP=2,10$  (cf. Quadro 16).

Calculando as diferenças por sexo, verifica-se, para os sujeitos do sexo feminino, uma média de  $M=5,70$  acertos, nos 8 itens apresentados, e um desvio-padrão de  $DP=1,33$ , sendo o máximo de 8 acertos e o mínimo de 2, o que significa que o máximo de erros dados, nesta prova, pela amostra feminina ( $N=23$ ), foi 6 (cf. Quadro 16). Para os sujeitos do sexo masculino, a média é de  $M=5,78$  e o desvio padrão de  $DP=1,55$ . O mínimo de acertos é 1 e o máximo 8 (cf. Quadro 16), o que mostra que os sujeitos do sexo feminino apresentam um maior número de acertos relativamente à amostra masculina.

Quadro 16 – Resultados obtidos pela amostra portuguesa e espanhola na Prova CO

AMOSTRA	MEDIA	MINIMO	MAXIMO	DESVIO-PADRAO
Portuguesa	5,74	1	8	1,44
Feminina	5,70	2	8	1,33
Masculina	5,78	1	8	1,55
Espanhola	5,19	-	-	2,10
Feminina	-	-	-	-
Masculina	-	-	-	-

\*O manual espanhol da PROLEC-R não fornece os mínimos e máximos obtidos, nem dados para uma comparação entre sexos.

Efetuada uma análise aos itens dos dois textos lidos, em relação ao primeiro item, “Porque se diz que o ratel é muito guloso?”, os erros (17) variaram entre “Porque ele come muito insetos”, “Porque come muitas coisas” e até mesmo “Porque ele é parecido com o texugo e tem medo das pessoas”. O segundo item, “Por que razão não é picado pelas abelhas?”, as respostas divergem entre “Porque eles as comem” a “Porque elas têm medo dele”. Sobre a pergunta “Porque se diz que é tímido?” recaiu o maior número de erros, sendo mais de metade da amostra (27) a responder “Porque é raro ser visto”, “Porque não gosta de andar com as pessoas”, “Não sei” e até mesmo “Porque ele se esconde por baixo das pedras”. “Por que é que em alguns lugares não sai de dia (sai à noite)?” foi outra pergunta que suscitou grande dificuldade. Grande parte das crianças (21) responderam “Não sei” à questão colocada depois de muito pensar sobre a mesma, outros responderam que era “Para caçar melhor”, “Por causa do calor” ou “Porque ele dormia durante o dia”.

Quanto ao segundo texto da prova, as crianças, principalmente as do sexo masculino, mostraram grande interesse, contando curiosidades sobre os Vikings e histórias que já haviam visto ou escutado. A pergunta “Por que razão os Vikings eram muito temidos?” suscitou apenas 3 erros. Ao item “Porque não atacavam os povos do interior”, as respostas erradas variam (7) entre “Porque não podiam ir de barco” a “Têm medo” ou “Era muito longe”. Os erros (16) relacionados com a pergunta “Porque não saíam em expedições antes da primavera?” foram unânimes (cf. Anexo V). Todas as crianças referiram o facto de antes da primavera ser inverno e por isso respondiam que “O mar estava muito forte” ou “Porque havia muitas tempestades”. Em relação a última questão, “Como se moviam os barcos em alto mar?”, todos os sujeitos (10) que cometeram erro referiram que os barcos se moviam “Com remos”.

#### **4.10. Análise Comparativa**

Por forma a comparar os resultados obtidos na PROLEC-R, na amostra portuguesa com os resultados obtidos pela amostra espanhola, foi realizada uma análise de cariz qualitativo.

Relativamente às provas, Nome de Letras (NL) e Leitura de Palavras (LP), percebe-se que estas foram as provas com maiores números de acertos

em ambas populações, sendo que a amostra portuguesa apresenta, em ambas, uma média um pouco mais elevada de acertos (Nomes de Letras: PT M=19,82; ES M=19,67/Leitura de Palavras: PT M=39,82; ES M=39,62). Em relação a velocidade de leitura utilizada pelos sujeitos na prova NL, as crianças portuguesas apresentaram uma leitura mais veloz (M=14,38) comparada com a amostra espanhola, com uma média de M=15,31 segundos. Na prova LP, a amostra espanhola, apesar de ter um resultado de precisão inferior ao resultado alcançado pela amostra portuguesa, apresenta uma maior velocidade de leitura (PT: M=41,08/ ES: M=33,19).

A prova Leitura de Pseudopalavras (LS) é, seguidamente, a prova com maior número de acertos, estando a amostra espanhola uma vez mais (M=37,93) abaixo da amostra portuguesa (38,26). Quanto ao índice de velocidade, a amostra espanhola volta a apresentar um menor tempo de leitura (M=56,17) em comparação com a amostra portuguesa, que apresenta uma média de M=62,70 segundos.

Em relação à prova Igual-Diferente (ID), a amostra espanhola apresenta alguma vantagem face à amostra portuguesa, obtendo uma média de precisão de M=19,09 e a portuguesa uma média de 18,86. No que diz respeito a velocidade, são os alunos portugueses que leem mais rapidamente (M=41,18), alcançando, os alunos espanhóis, uma média de velocidade de M=53,80.

Na prova Sinais de Pontuação (SP), ambas as amostras apresentam novamente valores bem próximos, porém, as crianças portuguesas alcançam uma média de M=10,78 face a uma média de M=10,32, das crianças espanholas. A velocidade de leitura é superior para a amostra portuguesa, alcançando uma média de M=39,52, face a amostra espanhola com uma média de M=43,17.

As Estruturas Gramaticais (EG) é a prova com maior diferença de resultados, alcançando a amostra portuguesa uma média de M=12,74 e a amostra espanhola uma média de M=14,16, destacando-se, assim, com um maior número de acertos.

A prova Compreensão de Frases (CF), mais uma vez, apresenta valores proximais entre as duas populações, obtendo a amostra portuguesa, novamente, uma média um pouco inferior (PT: M=15,68 / ES: M=15,79).

Nas duas restantes provas, Compreensão de Textos (CT) e

Compreensão Oral (CO), apesar dos resultados se mostrarem baixos, a amostra portuguesa, na primeira prova (CT), apresenta uma média de  $M=13,86$  face a uma média de  $M=12,80$  espanhola, e, na segunda prova (CO), uma média de  $M=5,74$ , apresentando a amostra espanhola uma média de  $M=5,19$ .

Fazendo uma comparação entre sexos, apenas para a amostra portuguesa visto o manual espanhol da PROLEC-R (Cuetos et al., 2009) não apresentar dados comparativos, podemos observar que na prova Nome ou Som de Letras os sujeitos do sexo feminino, apesar de apresentarem uma leitura mais rápida (F:  $M=14,17$  / M:  $M=14,56$ ), alcançam um menor número de acertos (F:  $M=19,78$  / M:  $M=19,85$ ).

Na prova Igual-Diferente (ID), são os sujeitos do sexo feminino a apresentarem uma leitura mais precisa (F:  $M=19,04$  / M:  $M=18,70$ ), porém ligeiramente mais lenta em comparação aos sujeitos do sexo masculino (F:  $M=41,74$  / M:  $M=40,70$ ).

A prova Leitura de Palavras (LP) apresenta um maior número de acertos para as meninas (F:  $M=39,91$  / M:  $M=39,74$ ) e uma maior velocidade para os meninos (F:  $M=41,78$  / M:  $M=40,48$ ).

Os resultados alcançados na prova de Leitura de Pseudopalavras (PS) indicam que os sujeitos femininos leem de forma mais rápida (F:  $M=62,04$  / M:  $M=63,26$ ), porém são os sujeitos do sexo masculino que leem de forma mais precisa, alcançando um nível de precisão de  $M=38,85$  face a uma média de  $M=37,57$  feminina.

Na prova Estruturas Gramaticais (EG) os sujeitos masculinos voltam a obter um maior número de acertos  $M=12,85$  comparativamente aos sujeitos femininos  $M=12,61$ .

Na prova Sinais de Pontuação (SP) pudemos encontrar resultados interessantes, pois tanto os sujeitos do sexo feminino, quanto os sujeitos do sexo masculino, conseguiram os mesmos resultados de precisão  $M=10,78$ , diferenciando apenas no que diz respeito a velocidade de leitura (F:  $M=38,70$  / M:  $M=40,22$ ).

Nas últimas três provas (Compreensão de Frases, Compreensão de Textos e Compreensão Oral) são mais uma vez, os sujeitos do sexo masculino, a alcançarem resultados mais precisos.



## 5. Discussão

Assume-me que a importância da leitura é indiscutível. Através dela podemos obter sucesso escolar, profissional e social (Borges, 1998; Carvalho & Pereira, 2008; Sousa, 1999). No entanto, a leitura não é adquirida de forma espontânea (Silva, 2003). É uma atividade complexa que resulta dos diversos processos cognitivos que o leitor utiliza perante a construção do sentido de um texto (Campos, 2008; Cruz, 2007).

Face à escassez de medidas nacionais fiáveis, válidas e aferidas nacionalmente (Sim-Sim & Viana, 2007), o objetivo deste estudo prendeu-se, fundamentalmente, com a aferição portuguesa da PROLEC-R, instrumento que permitirá avaliar, de forma válida e fiável, os processos cognitivos utilizados pelo indivíduo na leitura, como também fornecer as medidas necessárias para uma intervenção adequada à necessidade específica de cada um, estimulando o progresso de cada aluno em particular. Para além do contributo para a aferição portuguesa, com a recolha de dados junto de crianças do 5º ano de escolaridade, realizámos uma comparação qualitativa entre as crianças portuguesas e as crianças espanholas, do 5º ano do ensino básico, de forma a conhecer as diferenças existentes no desempenho de leitura, analisando as eventuais diferenças. Pela observação dos resultados, registamos quais as dificuldades/competências dos alunos portugueses relativamente à bateria de avaliação dos processos cognitivos implicados na leitura. Podemos, assim, verificar uma acentuada dificuldade dos alunos de ambas as amostras nas provas Estruturas Gramaticais (EG), Compreensão de Textos (CT) e Compreensão Oral, sendo que estas provas não foram respondidas corretamente pela maioria dos sujeitos da amostra.

Os resultados obtidos poderão refletir, no entanto, vários aspetos: o entendimento inapropriado das palavras utilizadas nas frases/textos apresentados (exemplos de palavras pouco habituais assinaladas pelos sujeitos: “repreende-a”, “saúda-o”, “acaricia-o”, “consolá-la”, “pradaria”, “encurralando-os”, “desfiladeiros”, “precipícios”, “adoptaram”, “expedições”); a falta de conhecimentos prévios acerca dos domínios neles tratados (nunca ouviram falar sobre os “okapis”, sobre os “índios Apaches” ou sobre o “ratel”); a ausência de familiaridade por parte dos alunos com a estrutura sintática (“O gato, ataca-o o rato”, ao invés de “O rato ataca o gato”, estrutura mais utilizada nas escolas) e uma deficiência dos recursos

prosódicos (nota-se que na prova Sinais de Pontuação é pedido à criança que leia com “clareza e com boa entoação, como se estivesse a contá-lo aos teus amigos”, o que não acontece na prova Compreensão de Textos).

Outro aspeto diz respeito à concentração e atenção que as crianças disponibilizaram às provas. Por ser a PROLEC-R uma bateria extensa, cansativa, que exige da criança avaliada uma grande capacidade de concentração e reflexão e visto a aplicação das provas terem ocorrido após o almoço, durante o recreio ou mesmo no fim do tempo letivo, acredito que alguns resultados reflitam o desejo das crianças em “despachar” tudo o mais rápido possível, a fim de poderem ter tempo para brincar ou simplesmente irem para casa. Assim, seria recomendável que a aplicação da bateria fosse realizada pela manhã, de forma a manter a atenção e a concentração das crianças nas provas aplicadas.

Um outro aspeto prende-se com a ordem das provas apresentadas aos alunos, o que parece influenciar os resultados obtidos, visto serem três provas de grande complexidade. A sugestão que propomos (com base no resultados obtidos) implicaria uma aplicação com níveis de complexidade distribuídos alternadamente, por exemplo:

1. Prova Nome ou Som de letras (NL);
2. Prova Estruturas Gramaticais (EG);
3. Prova Leitura de Palavras (LP);
4. Prova de Compreensão Oral (CO);
5. Prova Compreensão de Frases (CF);
6. Prova Leitura de Pseudopalavras (LS);
7. Prova Sinais de Pontuação (SP);
8. Prova Igual-Diferente (ID);
9. Prova Compreensão de Textos (CT).

Visto este estudo ser exploratório, estudos adicionais deverão ser realizados para validar e corroborar os presentes resultados obtidos. Além disso, é necessário ter em atenção que a amostra portuguesa do presente estudo é constituída apenas por sujeitos de meio urbano, com frequência numa instituição de carácter privado, contrariamente à amostra espanhola, que abrange sujeitos de diferentes regiões e de ensino público e privado. Desta forma, é importante que futuros estudos sejam realizados noutros contextos, nomeadamente com sujeitos de meios rurais e de ensino público e

---

com uma amostra maior de sujeitos, por forma a confirmar os resultados.

## 6. Conclusão

Quando se fala do ensino da leitura, geralmente faz-se referência aos processos de descodificação, porém, a leitura é muito mais do que a transformação de sinais gráficos em sons (Cruz, 2007), já que requer interpretar os sinais de pontuação, atribuir corretamente os papéis sintáticos a cada uma das palavras da oração, realizar as correspondências inferenciais, extrair o significado do texto, integrá-lo na memória, etc. (Cuetos et al., 2009; Sánchez & Jiménez, 2001). Desta forma, a atividade de leitura não pode ser reduzida à descodificação e reconhecimento das palavras, deve servir também para compreender a mensagem escrita num texto, sendo esse o seu objetivo principal (Cruz, 2007; Cítoles, 1996, in Cruz, 1998; Valente, 2009).

O objetivo deste estudo centrou-se, essencialmente, no contributo para a aferição portuguesa da PROLEC-R, fazendo-se uma avaliação dos processos cognitivos implicados na leitura, comparando qualitativamente os resultados obtidos por ambas as amostras a fim de verificar a existência de diferenças no processo de desempenho de leitura.

Ao contrário do que seria esperado, face aos estudos já realizados (eg. PISA) os alunos da amostra portuguesa alcançaram resultados superiores comparativamente aos alunos da amostra espanhola.

É importante referir que a amostra portuguesa tem frequência numa instituição privada, da região centro do País, sendo todos os alunos integrantes da amostra de meio urbano. Neste sentido, e sendo a amostra espanhola proveniente das diversas regiões do país, de ensino público e privado, torna-se fundamental avaliar o desempenho de leitura dos alunos das diferentes regiões e dos diferentes ensinos, a fim de conseguir uma comparação mais eficaz.

Quanto as limitações do presente estudo, estas prenderam-se com a indisponibilidade dos alunos na resolução da bateria, o extenso tempo de aplicação, visto estes terem um horário escolar muito preenchido e rígido e a falta de permissão dos encarregados de educação, acreditando muitos pais que estas avaliações pudessem ser constrangedoras ou mesmo taxativas.

---

### Referências Bibliográficas

- Athayde, A. I. (2001). *Estratégias de Compreensão da Leitura*. Dissertação de mestrado, não publicada, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Borges, A. G. S., Assagra, A.G. & Alda, C. G. L. (2010). *Leitura: O Mundo Além das Palavras*. Curitiba: Instituto RPC.
- Boso, A. K., Garcia, D., Rodrigues, M. B. & Marcondes, P. (2010). Aspectos Cognitivos da Leitura: Conhecimento Prévio e Teoria dos Esquemas. *Revista ACB*, 15 (2), 24-37.
- Campos, G. P. C. (2008). O Processo de Leitura: Da Descodificação à Interação. *Revista Objetiva*, 4, 56-65.
- Carvalho, A. C. & Pereira, M. M. (2008). Teste de Avaliação da Fluência e Precisão da Leitura: O Rei. *Actas do 7.º Encontro Nacional (5.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. Braga: Universidade do Minho, 155-169.
- Citoler, S. & Sanz, R. (1993). *A Leitura: Avaliação e Intervenção Educativa*. Lisboa: Dinalivro.
- Citoler, S. D. (1996). *Las Dificultades de Aprendizaje: Un Enfoque Cognitivo: Lectura, Escrita, Matemáticas*. Málaga: Edições Aljibe.
- Cruz, V. (1998). *Dificuldades de Aprendizagem e Treino Cognitivo*. Tese de Mestrado, FMH, Universidade Técnica de Lisboa.
- Cruz, V. (2007). *Uma Abordagem Cognitiva da Leitura*. Lisboa: Lidel.
- Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano E. & Arribas, D. (2009). *Bateria de Evaluacion de los Procesos Lectores, Revisada*. Madrid: TEA Ediciones, S.A.
- Esteves, Manuela (2009). Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 37-48.
- Ferreira, R. D. S. (2009). *Avaliação da Fluência na Leitura m Crianças com e sem Necessidades Educativas Especiais: Validação de uma Prova de Fluência na Leitura para o 2º Ano do 1ª C.E.B*. Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa.
- Festas, M. I. (1994). *Autoavaliação da Compreensão da Leitura*. Dissertação de doutoramento não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da educação da Universidade de Coimbra.

- Figueira, A.P.C. & Lopes, I.L. (n.d.) (no prelo). *Bateria de Avaliação dos Processos de Leitura para Crianças – Edição Revista PROLEC-R* (Versão de Investigação não Publicada). Lisboa: CEGOC.
- Garcia, C. M., (1999). *Formação de professores: Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Leite, I. & Bragança, A. (2010). Estudo dos Manuais Escolares da Língua Portuguesa para o 1º Ano de Escolaridade. In R. Beard, L. S. Siegel, I. Leite & A. Bragança (Ed.), *Como se Aprende a Ler?* (cap. 4, pp.99-140). Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Martins, M. A. & Niza, I. (1998). *Psicologia de aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Martins, M. A. (1998). Conhecimentos Precoces sobre a Linguagem Escrita e Aprendizagem da Leitura. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 32 (1), 57-79.
- Martins, M. C. P. S. (2009). *Dificuldades de Aprendizagens Específicas Centradas na Leitura e Práticas Eficazes de Intervenção*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Morais, J. (1995/1996). O Reconhecimento das Palavras Escritas: do Leitor Eficiente ao Leitor Principiante. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 11, 125-140.
- Morais, J. (1997). *A Arte de Ler, Psicologia Cognitiva da Leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Paulino, J. I. B. (2009). *Consciência Fonológica: Implicações na Aprendizagem da Leitura*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Pereira, J. (2007). *Perspetiva Cognitiva na Aprendizagem e Compreensão da Leitura*. Disponível em: <http://joapereira05.blogspot.pt/2007/09/perspectiva-cognitiva-na-aprendizagem-e.html>
- Pinto, C. M. & Richter, M. G. (s.d.). Teoria da Atividade e Modelos de Leitura em Livros Didáticos de Português – L2. *Linguagem e Cidadania*. Santa Maria, ed.atual, ano 8, nº 2, jul-dez 2006. Disponível em [http://www.ufsm.br/linguagem\\_e\\_cidadania](http://www.ufsm.br/linguagem_e_cidadania).
- Rangel, T. X. F. (2005). *O Prolexia na Aprendizagem da Leitura: Estudo Comparativo e Correlativo de um Programa de Facilitação Léxica – Prolexia e de um Programa Convencional numa Amostra com Crianças com Fraca Consciência Fonológica*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Motricidade Humana da

---

Universidade Técnica de Lisboa.

- Rebello, J. A. S. (1991). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico*. Dissertação de doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.
- Roque, E. (2011). *A Prolec-r (Bateria de Avaliação dos Processos de Leitura para Crianças). Contributo para a sua Adaptação para a População Portuguesa. Estudo Exploratório com Crianças do 5º Ano de Escolaridade*. Dissertação de Mestrado não publicada apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Salles, J. F. & Parente, M. A. P. (2002). Processos cognitivos na leitura de palavras em crianças: relações com compreensão e tempo de leitura. *Revista Psicologia Reflexão e Crítica*, 15(2), 321-331.
- Santos, E. (2000). *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes – um estudo em escolas secundárias*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Sánchez, P. A. & Jiménez, M. S. R. (2001). *La Lecto-escritura en la Educación infantil*. Archidona: Ediciones Aljibe.
- Shaywitz, M. D. (2008). *Vencer a Dislexia: Como dar resposta às perturbações da leitura em qualquer fase da vida*. Porto: Porto Editora.
- Silva, A. C. (2003). *Até à Descoberta do Princípio Alfabético*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Silveira, A. G. F. P. (2012). *Fluência e Precisão da Leitura: Avaliação e Desenvolvimento*. Dissertação de mestrado apresentada à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. & Viana, F. L. (2007). *Para a Avaliação do Desempenho da Leitura*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.
- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: a Decifração*. Lisboa: ME.
- Smith, F. (2003). *Compreendendo a Leitura. Uma Análise Psicolinguística da Leitura e do Aprender a Ler*. São Paulo: Artmed.
- Soares, M. B. (1991). *Alfabetização no Brasil – o estudo do conhecimento*. Brasília: Inep/Reduc.
- Soares, M. (2000). As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In R. Zilberman, & E. T. Silva (Org.), *Leitura: perspectivas disciplinares*. São Paulo: Ed. Ática, 18-299.

- 
- Sousa, C. (1999). *A Língua escrita: um processo de apropriação*. Braga: Universidade do Minho.
- Sousa, M. (2000). *Avaliação das Dificuldades de Aprendizagem da Leitura. O Difícil Consenso de Critérios*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia.
- Sucena, A. & Castro, S. L. (2009). *Aprender a Ler e Avaliar a Leitura*. Coimbra: Almedina.
- Ribeiro, M. F. A. D. (2005). *Ler Bem para Aprender Melhor: Um Estudo Exploratório de Intervenção no Âmbito da Descodificação Lectora*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Teles, P. (2010). *Método Fonomímico. Leitura e Caligrafia*. Lisboa: Distema.
- Valente, M. (2009). *Programa de Avaliação dos Processos Cognitivos da Leitura no Síndrome de Down*. Tese de Mestrado não publicada, Universidade Fernando Pessoa, Porto.
- Velásquez, M. G. F. (2002). *Consciência fonológica e conceitos acerca da escrita: um estudo com alunos do 1º ano de escolaridade*. Braga: Instituto de educação e psicologia (Tese de Mestrado).
- Viana, F. L. (2002). *Da linguagem oral à leitura: Construção e validação do Teste de Identificação de Competências Linguísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Xavier, A. T. R. H. (2011). *Aprendizagem da Leitura em Crianças com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental*. Dissertação de Mestrado apresentada à Escola Superior de Educação Almeida Garret de Lisboa.

## **Anexos**

Anexo I – Carta de autorização para a Instituição

Anexo II – Carta de autorização para os encarregados de educação

Anexo III – Resultados

Anexo IV – Prova Compreensão de Textos (CT)

Anexo V – Prova Compreensão Oral (CO)

# PROLEC-R

F. Cuetos, B. Rodríguez, E. Ruano y D. Arribas  
Ilustrador: Ricardo Vijande Rodríguez

## Caderno de provas

### Adaptação Portuguesa por:

Ana Paula Couceiro Figueira (FPCE.UC, investigadora do IPCDVS)  
Isabel Poço Lopes (FL.UC, investigadora do CELGA)  
Ana Cristina Almeida (FPCE.UC, investigadora do IPCDVS)



Copyright © 2007 by TEA Ediciones, Madrid, Espanha. TODOS OS DIREITOS RESERVADOS.

Copyright da versão experimental portuguesa © 2010 by CEGOC-TEA, Lisboa, Portugal. A bateria PROLEC-R foi traduzida e adaptada com autorização do editor TEA Ediciones. PROIBIDA A REPRODUÇÃO TOTAL OU PARCIAL, sob qualquer forma ou meio, nomeadamente fotocópia. As infracções serão penalizadas nos termos da legislação em vigor.





# I. Identificação de letras

**e**

**o**

**i**

**t**

**u**

**b**

**f**

**n**

**v**

**c**

**r**

**x**

**z**

**j**

**s**

**q**

**h**

**a**

**p**

**d**

**l**

**g**

**m**

# 1. Nome ou som de letras

## Instruções

Explica-se a tarefa ou actividade, com os estímulos apresentados de seguida, a partir dos 3 exemplos que surgem no início. Considera-se resposta válida, se a criança diz o nome da letra (por exemplo: “efe”, para a letra f) ou se diz o seu som (“ffffff”).

As instruções específicas são: Tenho aqui escritas umas letras. Tens que dizer o seu nome ou som. Vamos ver esta primeira (apontamos a letra **e**).

Se a criança acerta, diz-se: Muito bem! Vamos ver outra (apontamos a letra **o**).

Se a criança falha, diz-se: Tens a certeza? Olha bem! Vamos ver outra vez (se for necessário, pode ajudar-se). Tentar de novo, até que acerte.

Fazer o mesmo com a letra **i**.

“Muito bem, vamos continuar com as letras seguintes.”.



**Utilizar o cronómetro, para controlar o tempo na tarefa. Parar no final da última letra.**

e	o	i
1. t	2. u	3. b
4. f	5. n	6. v
7. c	8. r	9. x
10. z	11. j	12. s
13. q	14. h	15. a
16. p	17. d	18. l
19. g	20. m	

**cavalo – cavalo**

**tessepa – tecepa**

**mercado – mercado**

**carreta – caneta**

**calçapo – calçapo**

**cacorro - cachorro**

**pichera – picera**

**armazém – almazém**

**amigo – amigo**

**marido – marino**

**terrajo – terajo**

**tabalho – tabalho**

**banquete – banquete**

**queijeira – cejeira**

**maboro – maboro**

**aguada – aguaça**

**guitarra – guitarra**

**techo – techo**

**bequeifo – biqueifo**

**horta – horta**

**marguem – margem**

**tasino – tasino**

## 2. Igual - Diferente

### Instruções

Como esta é uma prova que exige muita atenção, deve alertar-se a criança para que se concentre e veja quais os estímulos que são exactamente iguais e quais são diferentes, de forma a que os resultados reflectam realmente a capacidade de segmentação e não seja uma simples prova de atenção.

Deve dizer-se: “vais ver pares de palavras, umas reais e outras inventadas. Tens que observar bem e assinalar as que são exactamente iguais. Olha bem para as primeiras **“cavalo-cavalo”**. Olha bem. São iguais? .... Agora as seguintes: **tessepa-tecepa**?

Continua com as seguintes” .....



**Utilizar o cronómetro, para controlar o tempo na tarefa. Parar no final da última letra.**

cavalo - cavalo

tessepa - tecepa

- |                             |                             |
|-----------------------------|-----------------------------|
| 1. mercado - mercado (I)    | 2. carreta - caneta (D)     |
| 3. calçapo - calçapo (I)    | 4. cacorro - cachorro (D)   |
| 5. pichera - picera (D)     | 6. armazém - almazém (D)    |
| 7. amigo - amigo (I)        | 8. marido - marino (D)      |
| 9. terrajo - terajo (D)     | 10. tabalho - tabalho (I)   |
| 11. banquete - banquete (I) | 12. queijeira - cejeira (D) |
| 13. maboro - maboro (I)     | 14. aguada - aquaça (D)     |
| 15. guitarra - guitarra (I) | 16. techo - techo (I)       |
| 17. bequeifo - biqueifo (D) | 18. horta - horta (I)       |
| 19. marguem - margem (D)    | 20. tasino - tasino (I)     |



## II. Processos léxicos



<b>casa</b>	<b>barco</b>	<b>prado</b>	
<b>globo</b>	<b>peito</b>	<b>pobreza</b>	<b>bacalhau</b>
<b>entrada</b>	<b>féria</b>	<b>gigante</b>	<b>cúbico</b>
<b>girassol</b>	<b>espécie</b>	<b>triagem</b>	<b>granizo</b>
<b>umbigo</b>	<b>trono</b>	<b>branco</b>	<b>alfombra</b>
<b>pulga</b>	<b>trompete</b>	<b>prensa</b>	<b>vieira</b>
<b>humano</b>	<b>mutante</b>	<b>limalha</b>	<b>crystal</b>
<b>estrela</b>	<b>macabro</b>	<b>princesa</b>	<b>astuto</b>
<b>bosque</b>	<b>sombrinha</b>	<b>terreno</b>	<b>cloro</b>
<b>pélvico</b>	<b>gente</b>	<b>triunfal</b>	<b>prato</b>
<b>tinteiro</b>	<b>livreiro</b>	<b>preguiça</b>	<b>trator</b>

### 3. Leitura de palavras

#### Instruções

Nesta prova, as instruções consistem em informar a criança de que tem que ler em voz alta as palavras. Começa-se com os exemplos que se encontram na parte superior, dizendo-se: “Lê estas palavras em voz alta”. Quando a criança não comete erros, deve dizer-se: “Muito bem. Continua com os outras palavras ...”.



**Utilizar o cronómetro, para controlar o tempo na tarefa.**

**Parar no final da última palavra.**

casa	barco	prado	
1. globo	2. peito	3. pobreza	4. bacalhau
5. entrada	6. férias	7. gigante	8. cúbico
9. girassol	10. espécie	11. triagem	12. granizo
13. umbigo	14. trono	15. branco	16. alfombra
17. pulga	18. trompete	19. prensa	20. vieira
21. humano	22. mutante	23. limalha	24. cristal
25. estrela	26. macabro	27. princesa	28. astuto
29. bosque	30. sombrinha	31. terreno	32. cloro
33. pélvico	34. gente	35. triunfal	36. prato
37. tinteiro	38. livreiro	39. preguiça	40. trator

cade	barze	prabo	
gloro	peima	pobrelha	bacamau
enfrata	fetra	giranco	cúbila
gicamol	escodia	triamo	graliza
umpito	tromo	branta	almiento
pulda	trompete	prencol	vieifo
humate	mufande	limapo	crispol
escrila	macaplo	prinsota	ascuso
bospe	somonha	tepreno	clofo
pélfido	genso	triundol	prafo
tincoro	livreifa	prejiça	tratal

## 4. Leitura de pseudopalavras

### Instruções

Nesta prova, as instruções consistem em informar a criança que tem que ler em voz alta as palavras (pseudopalavras). Começa-se com os exemplos, que se encontram na parte superior, dizendo-se: “Lê estas palavras, que não têm sentido, em voz alta”. Quando a criança não comete erros, deve dizer-se: “Muito bem. Continua com as outras pseudopalavras ...”.



**Utilizar o cronómetro, para controlar o tempo na tarefa.**

**Parar no final da última pseudopalavra.**

cade	barze	prabo	
1. gloro	2. peima	3. pobrelha	4. bacamau
5. enfrata	6. fetra	7. giranco	8. cúbila
9. gicamol	10. escodia	11. triamo	12. graliza
13. umpito	14. tromo	15. branta	16. almiento
17. pulda	18. trompete	19. prencol	20. vieifo
21. humate	22. mufande	23. limapo	24. crispol
25. escrila	26. macaplo	27. prinsota	28. ascuso
29. bospe	30. somonha	31. tepreno	32. clofo
33. pélfido	34. genso	35. triundol	36. prafo
37. tincoro	38. livreifa	39. prejiça	40. tratral



## III. Processos sintáticos



O coelho está a saltar por cima do gato.



## 5. Estruturas gramaticais

### Instruções

“Presta atenção. Vais ver 4 figuras e uma frase. Só um dos desenhos representa o que diz a frase. As restantes figuras não correspondem à frase escrita. O que tens que fazer é assinalar a figura correta. Vamos ver, então, o primeiro exemplo do coelho e do gato. Lê a frase **(espera-se que a criança leia a frase em voz alta)**”. Quando a criança terminar, pergunta-se: qual das 4 figuras corresponde à frase que acabaste de ler? Se acerta, reforça-se e continua-se com as situações seguintes. Se erra, explica-se, dando-se a resposta correta.

### Exemplo



O coelho está a saltar por cima do gato.

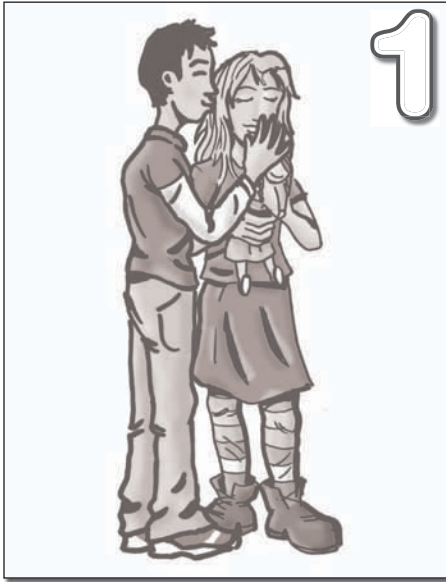






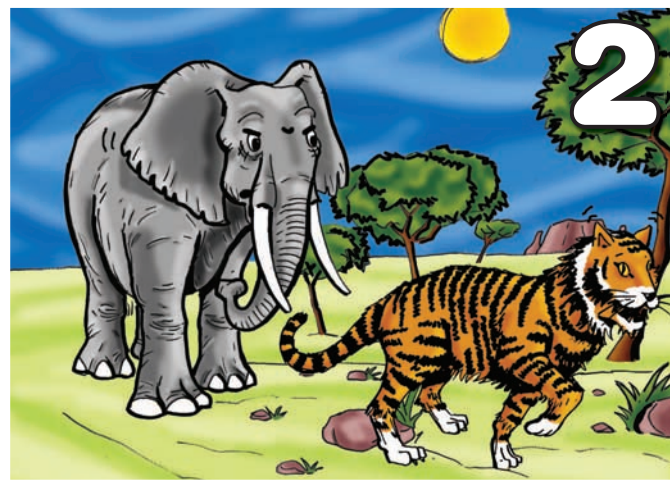
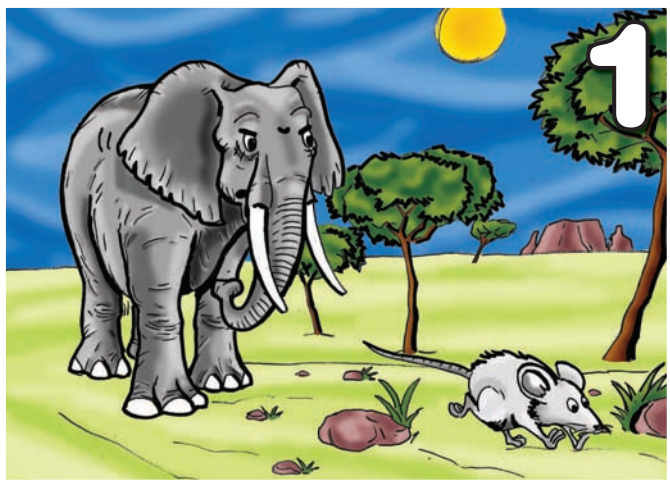
A menina está a beijar o menino.



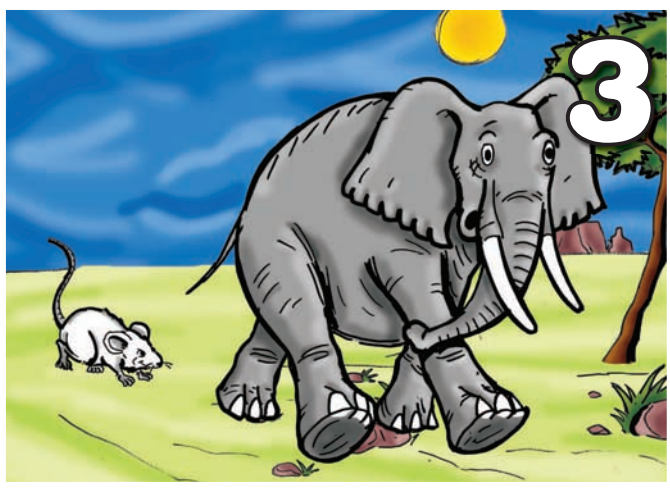


**1. A menina está a beijar o menino.**

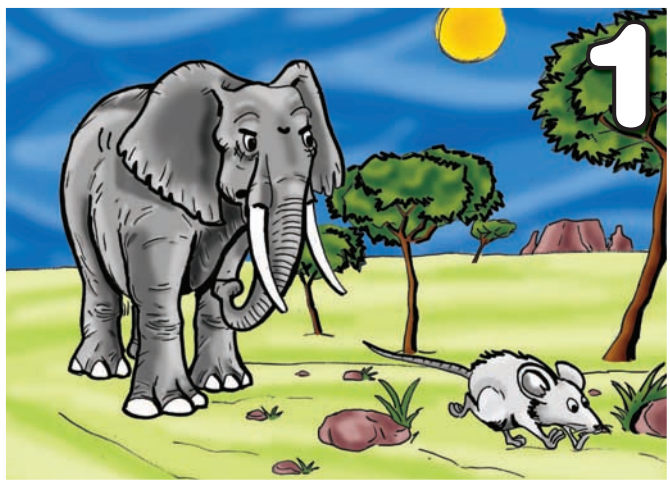




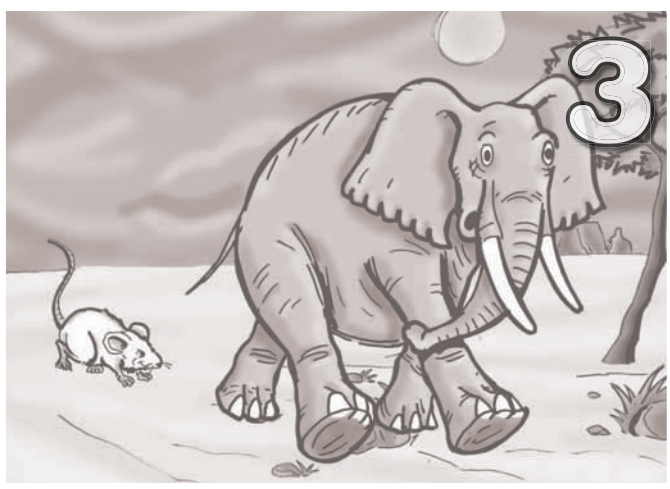
O elefante está a assustar o rato.







**2. O elefante está a assustar o rato.**





O polícia é perseguido pelo ladrão.

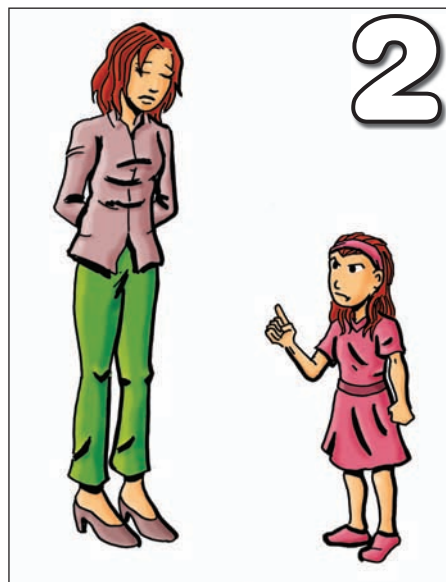




3. O polícia é perseguido pelo ladrão.

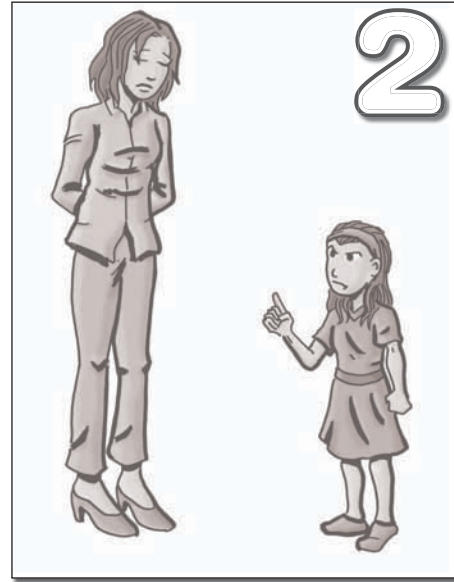
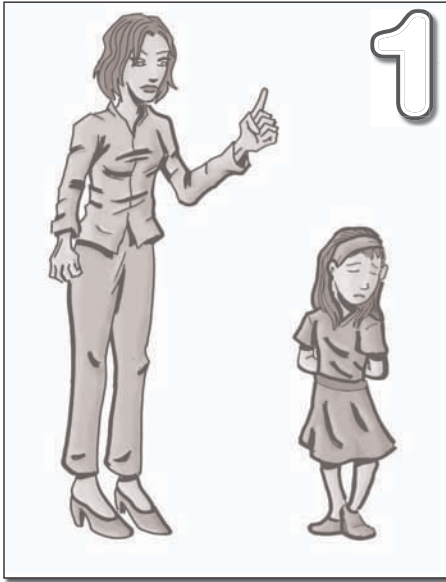






A menina, repreende-a o pai.

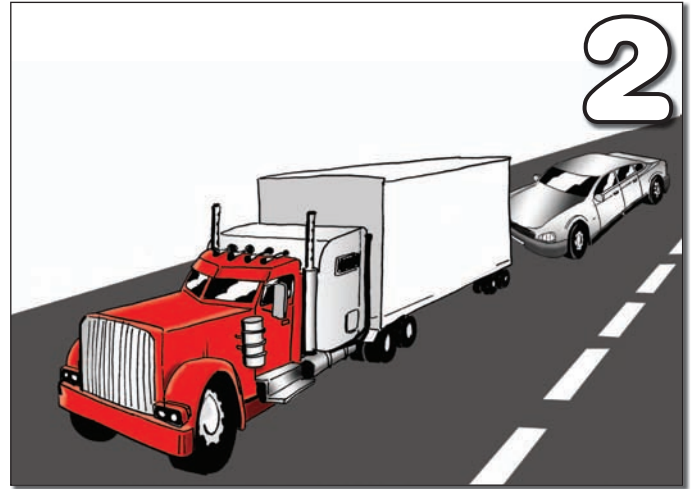
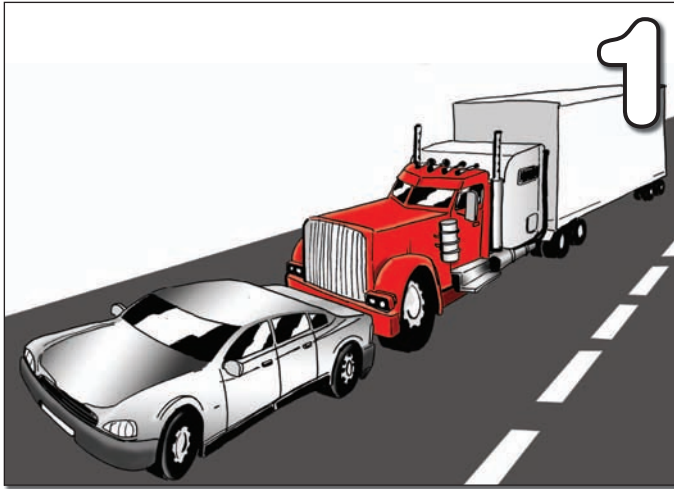




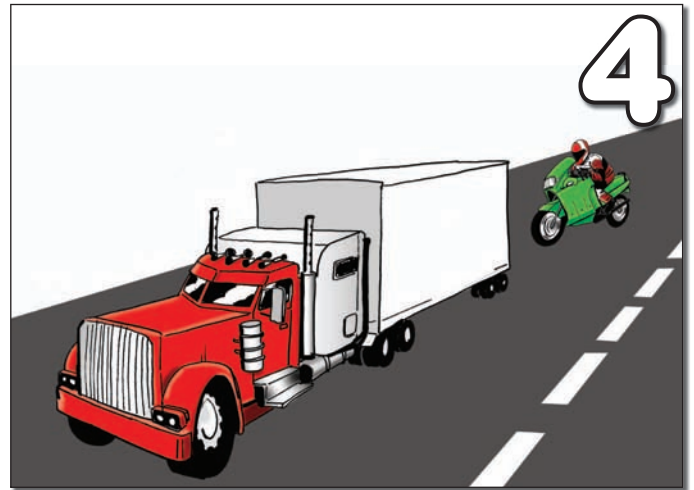
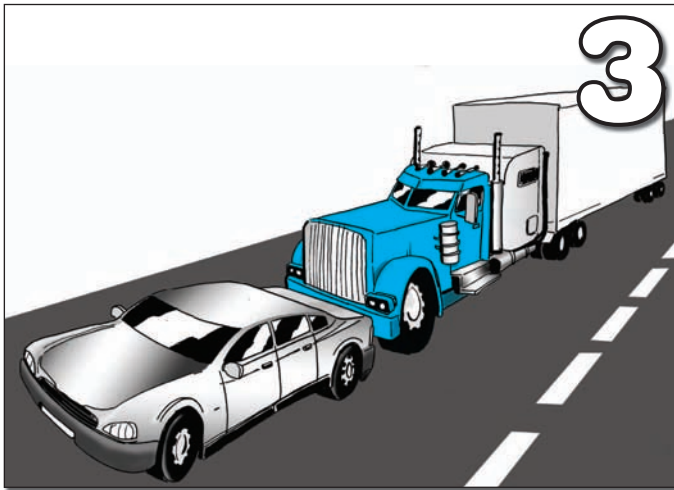
#### 4. A menina, repreende-a o pai.

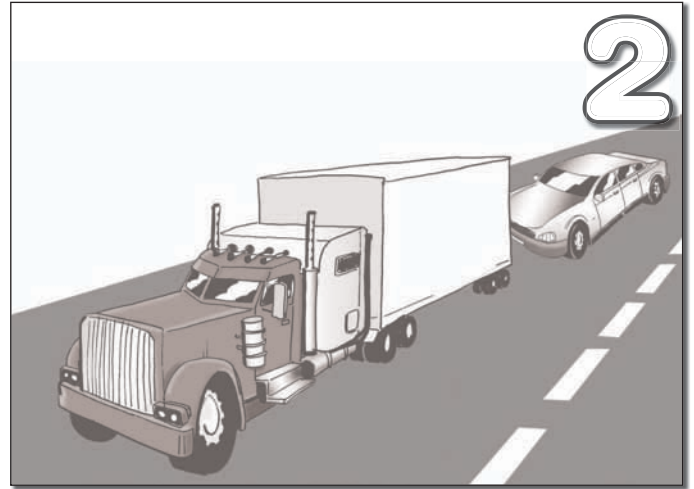
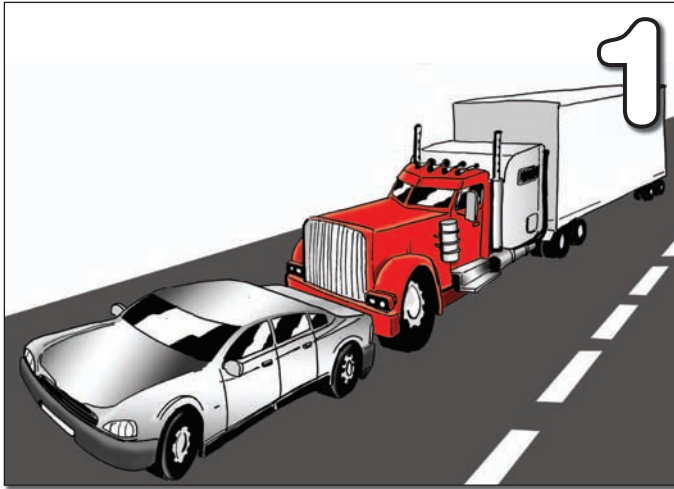




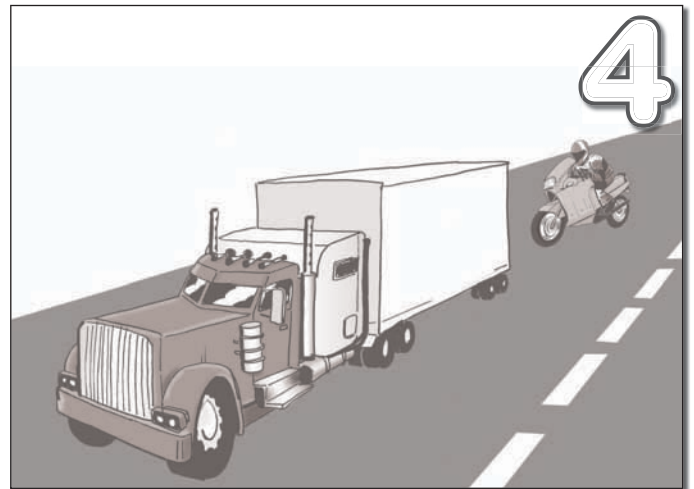
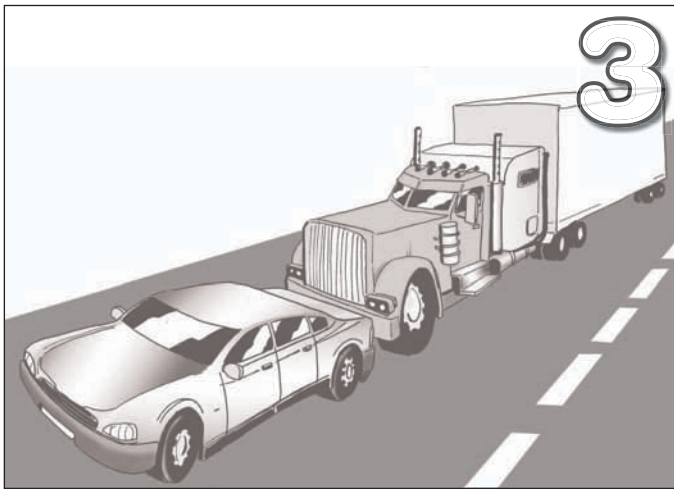


O camião que tem cabine vermelha vai atrás do carro.





5. O camião que tem cabine vermelha vai atrás do carro.





O general, saúda-o o soldado de boina vermelha.

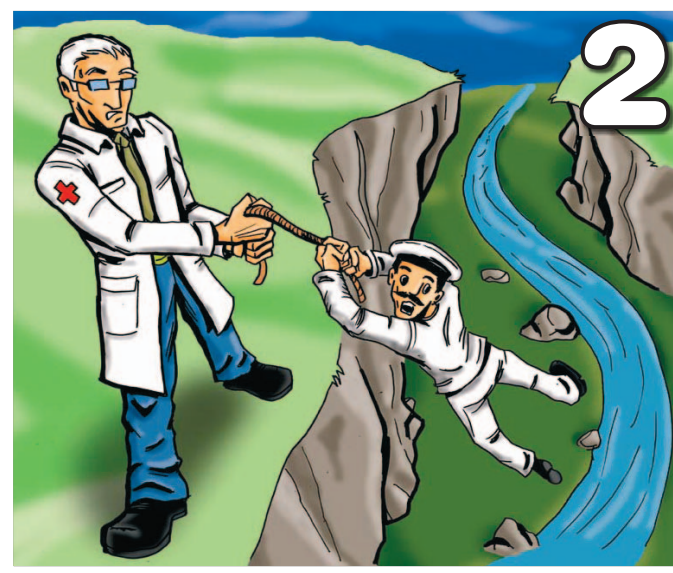




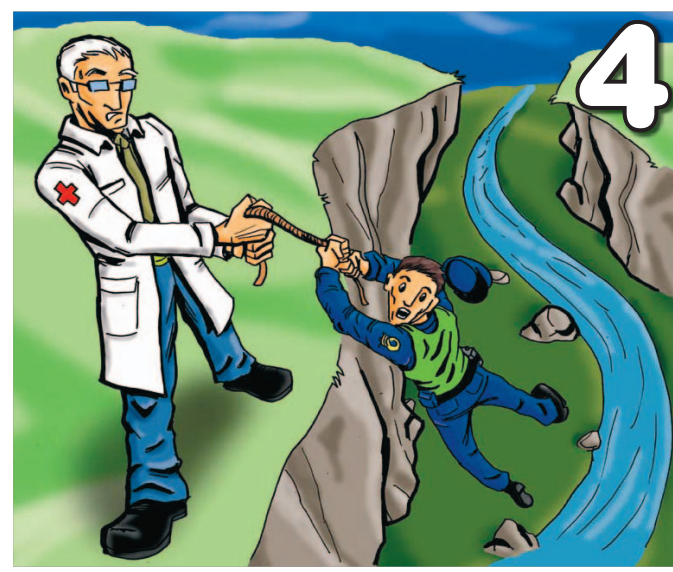
6. O general, saúda-o o soldado de boina vermelha.







O médico é salvo pelo polícia.





**7. O médico é salvo pelo polícia.**





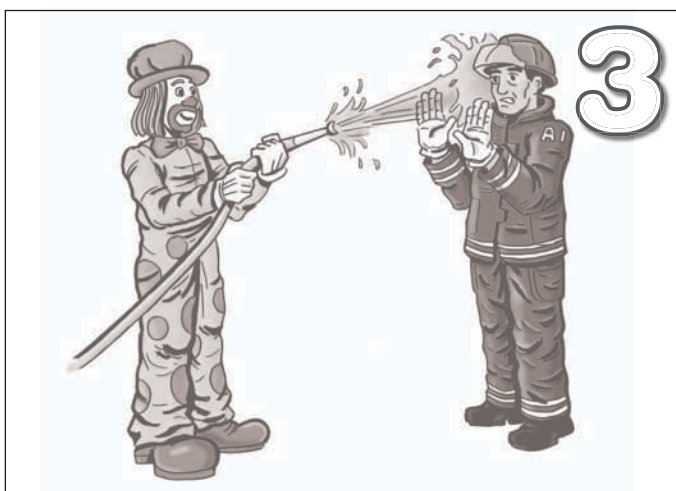


O bombeiro que está vestido de azul molha o palhaço.

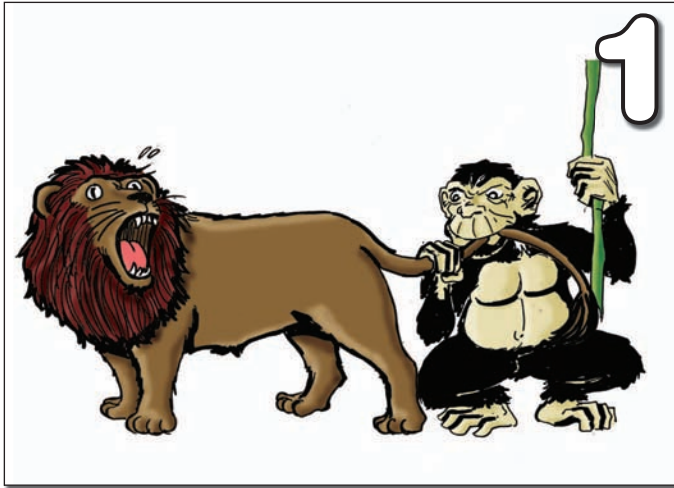




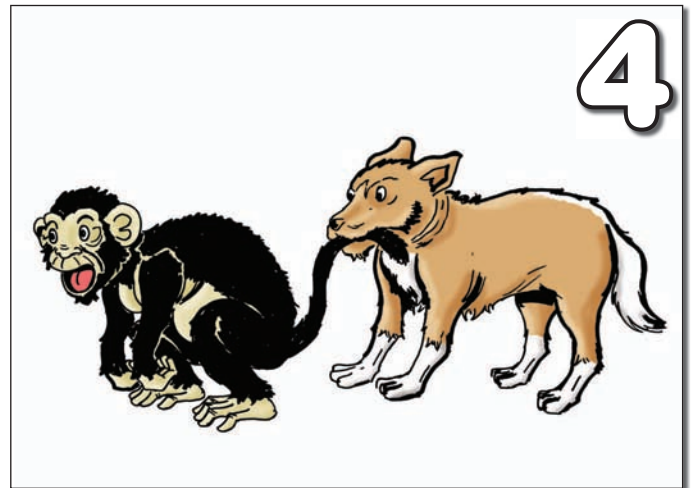
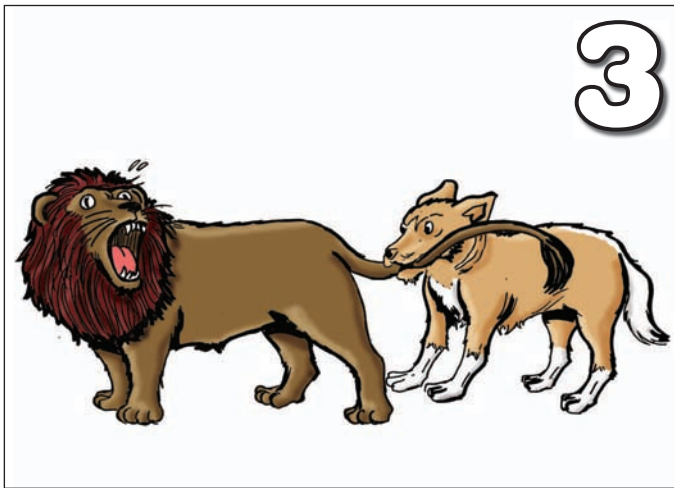
8. O bombeiro que está vestido de azul molha o palhaço.

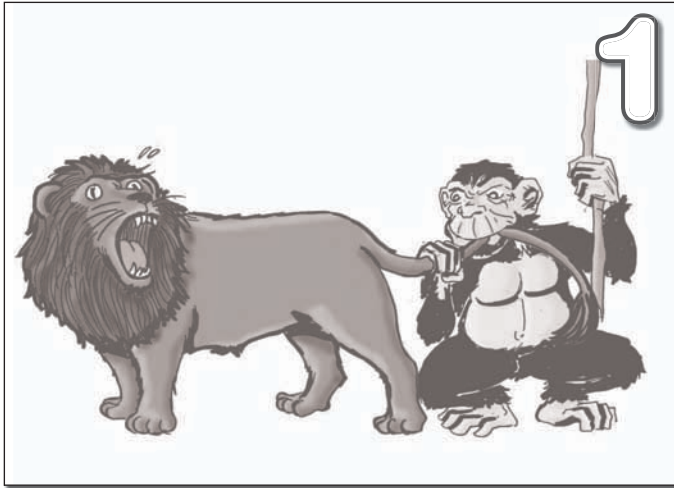




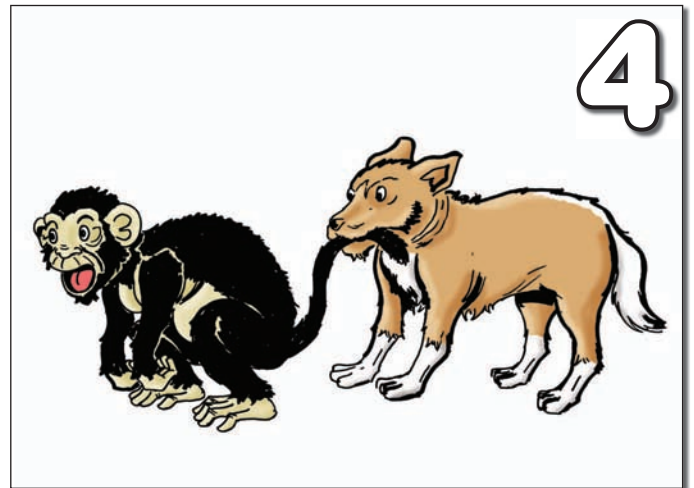
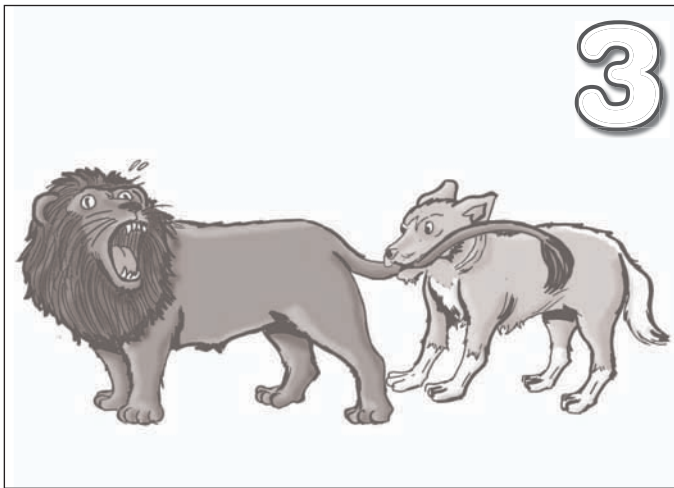


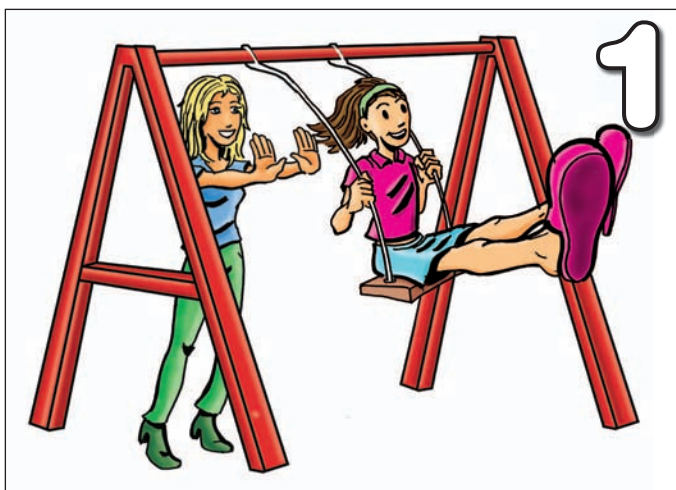
O cão está a morder o macaco.



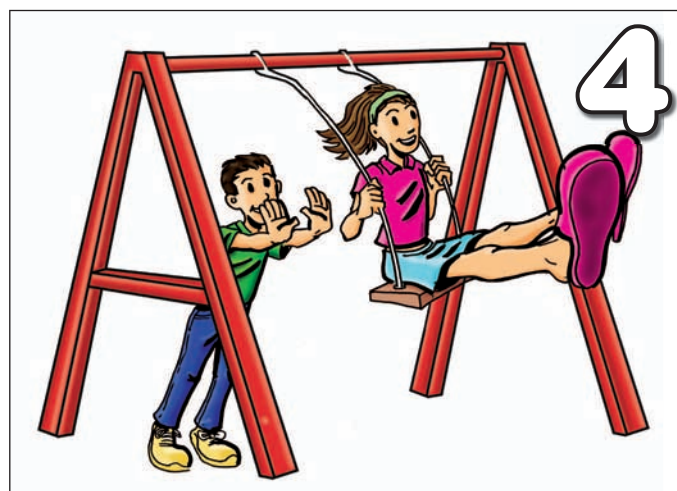


9. O cão está a morder o macaco.

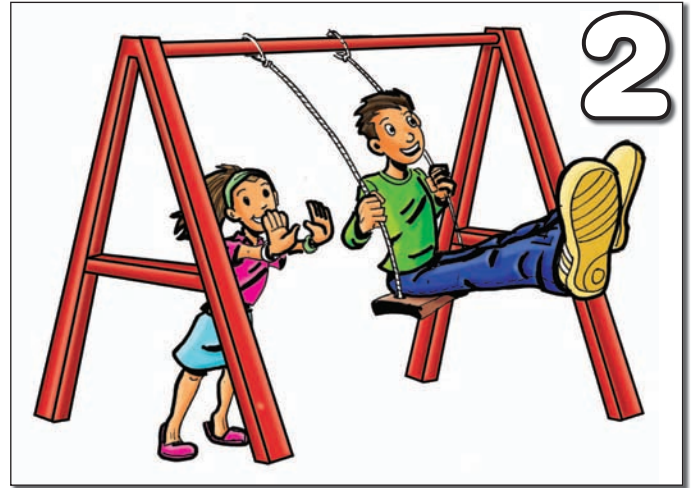




O menino que está a ser empurrado pela menina tem calças azuis.







**10. O menino que está a ser empurrado pela menina tem calças azuis.**





O lobo é enganado pelo Capuchinho Vermelho.

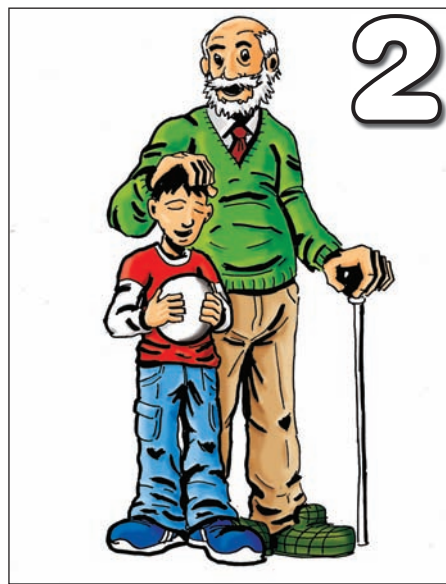




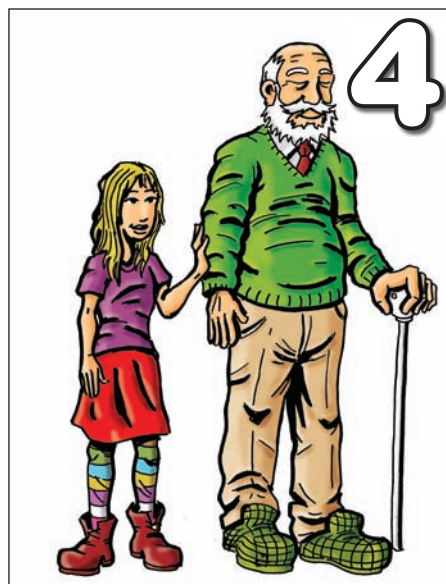
11. O lobo é enganado pelo Capuchinho Vermelho.

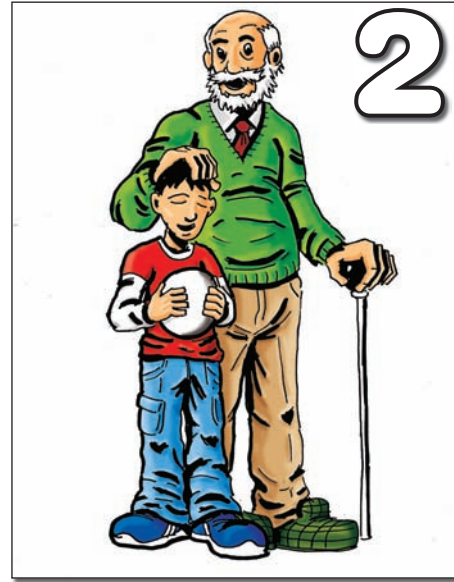






O menino, acaricia-o o avô.

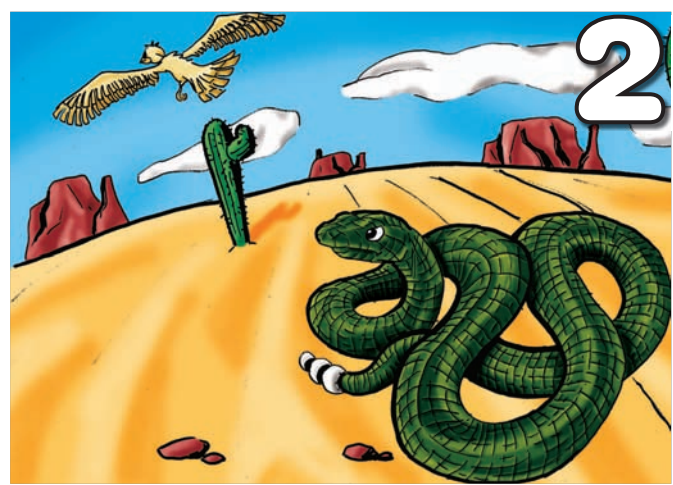




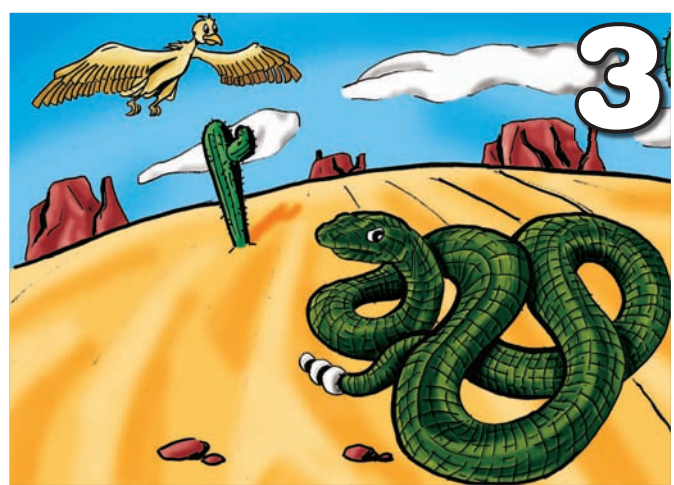
**12. O menino, acaricia-o o avô.**

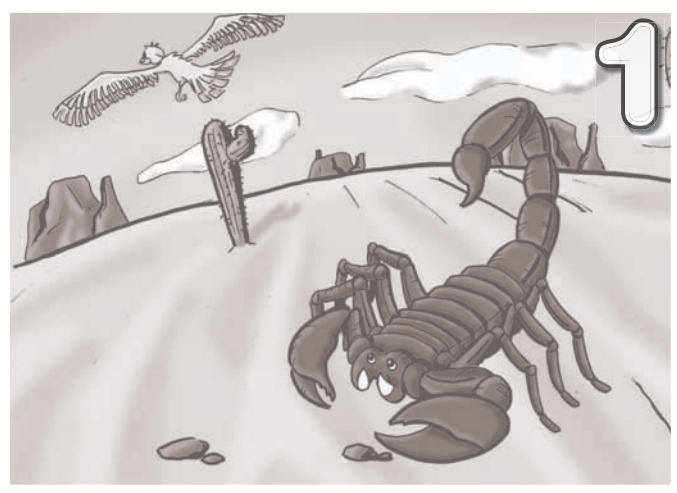




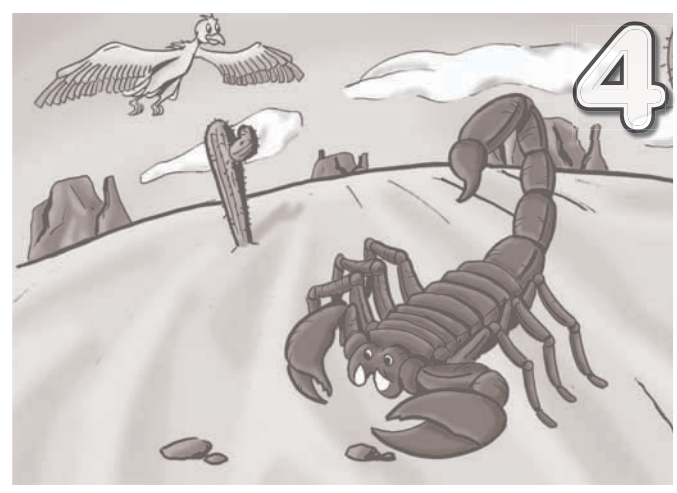
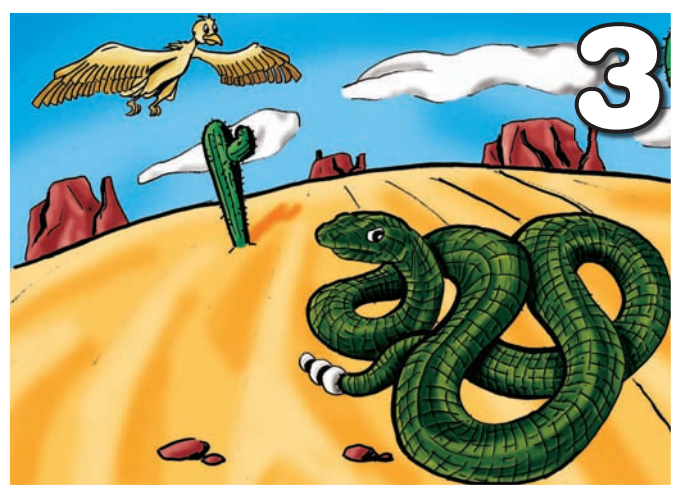


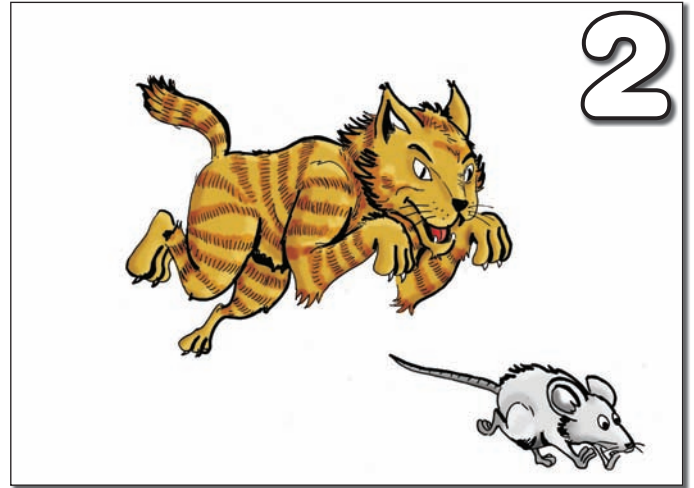
O pássaro está a observar a serpente.



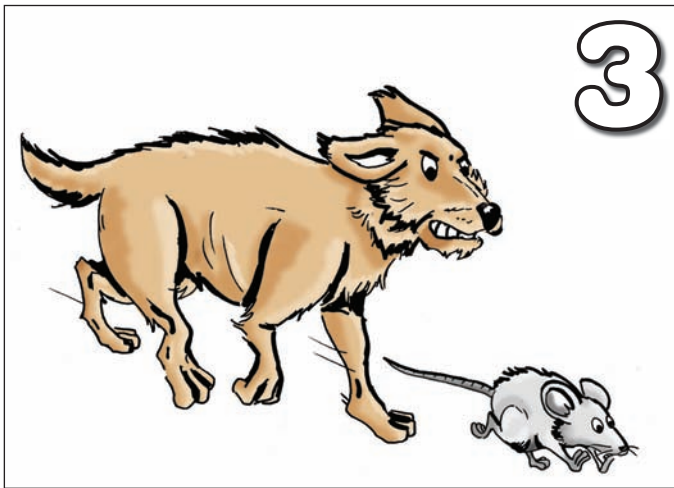


13. O pássaro está a observar a serpente.





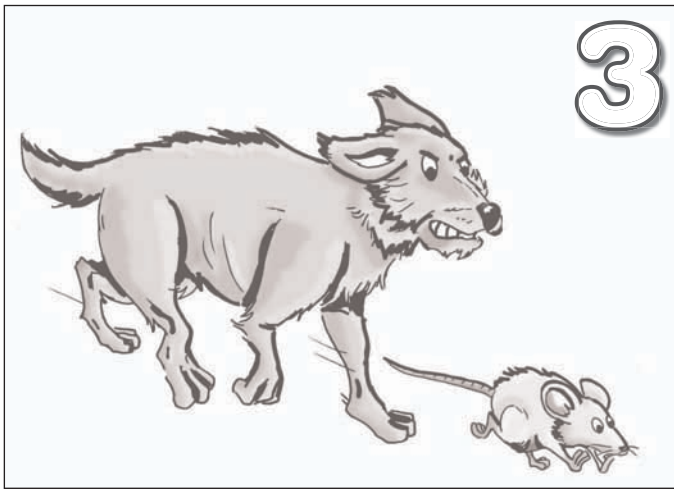
O gato, ataca-o o rato.





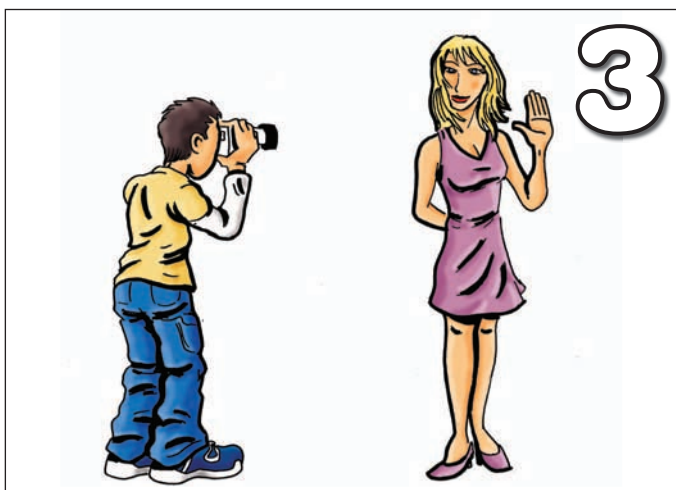


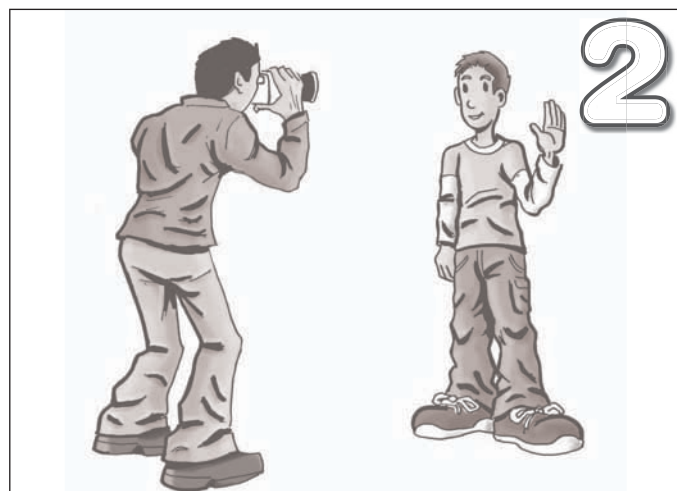
14. O gato, ataca-o o rato.



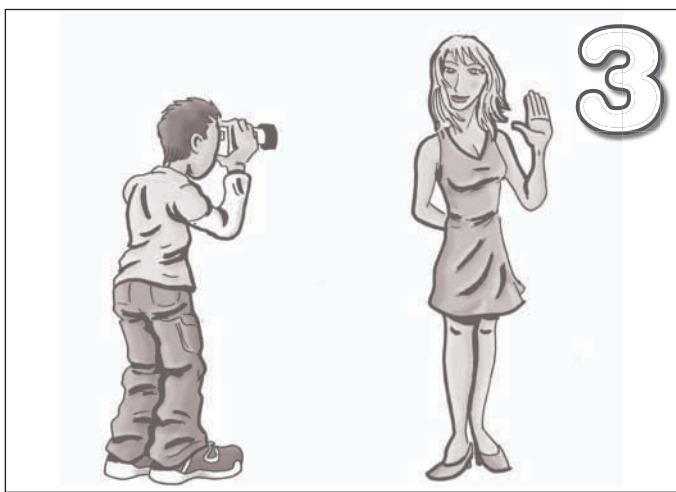


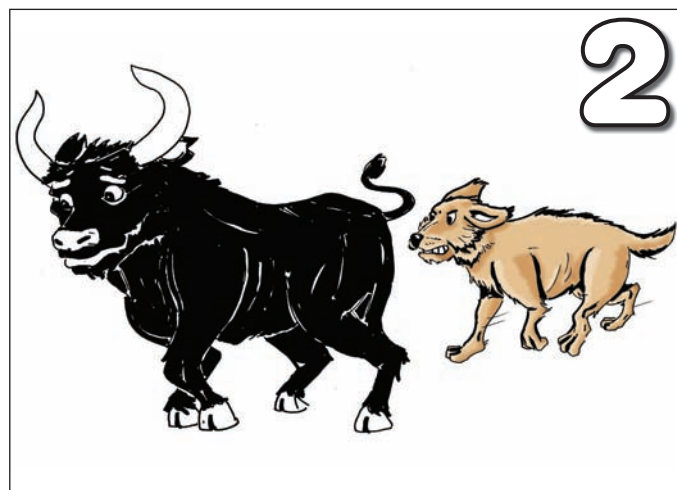
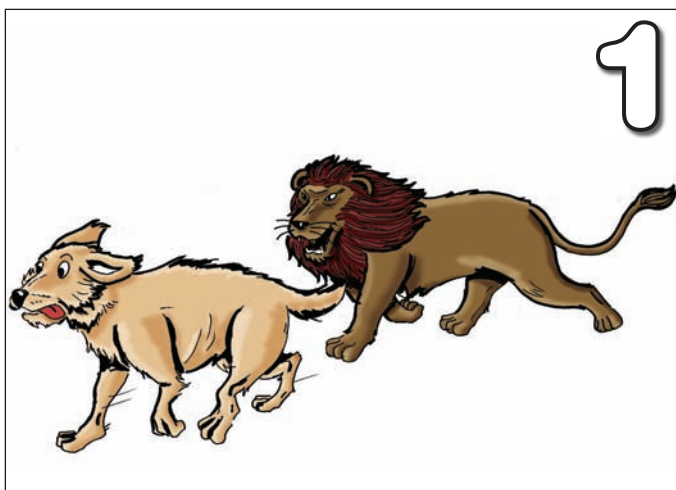
O homem é fotografado pela mulher.



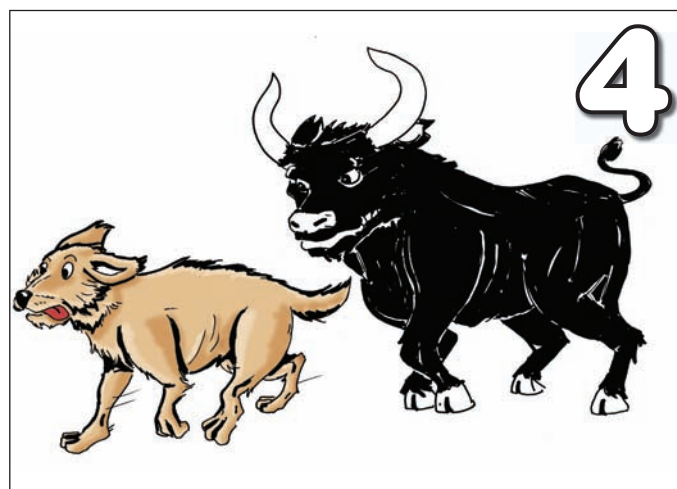


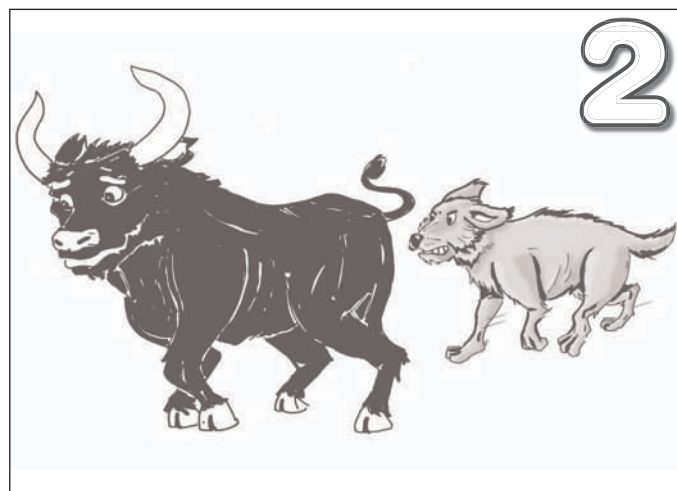
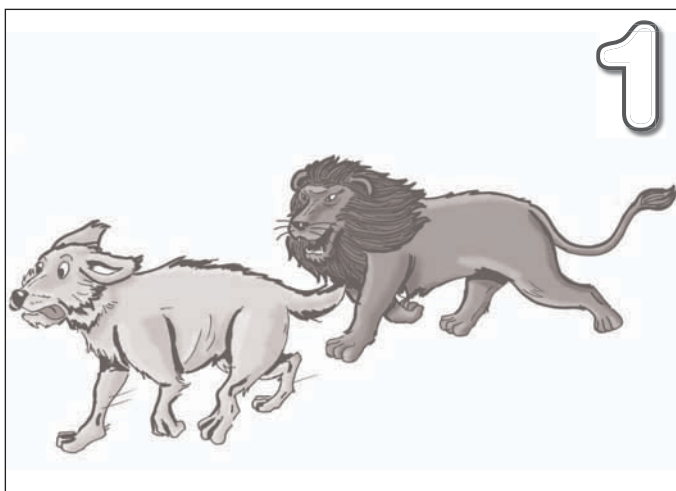
**15. O homem é fotografado pela mulher.**



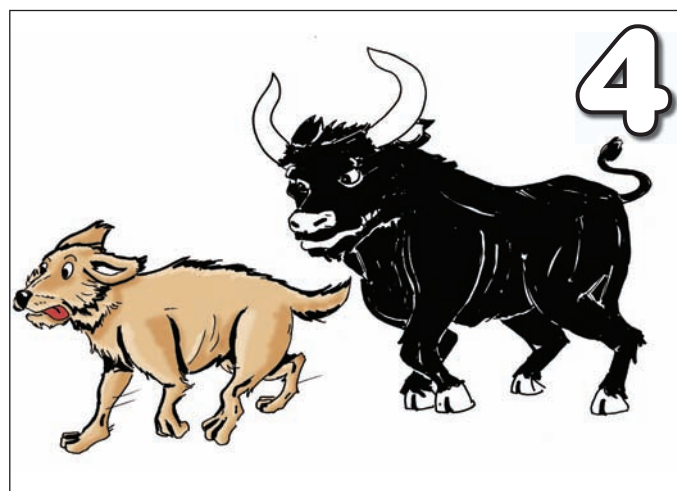
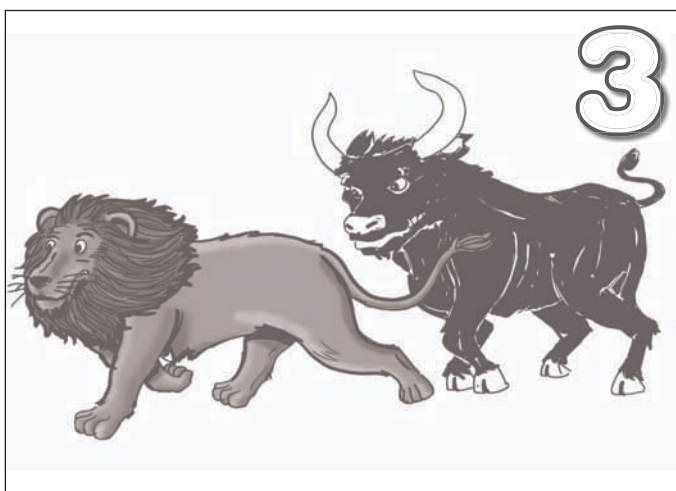


O cão que leva a língua de fora é perseguido pelo touro preto.





**16. O cão que leva a língua de fora é perseguido pelo touro preto.**





Depois de sair do colégio, o João foi ao parque ver os seus amigos animais. Ali, viu um bando de pombas que voavam e brincavam no ar.

- Que sorte! – exclamou o João -. Como gostaria também de voar!

Estava tão distraído que nem sequer viu a sua mãe aproximar-se. Por isso, assustou-se um pouco, quando ela lhe perguntou:

- O que estás a ver?

- Estava a pensar como que seria bom voar. Mamã, porque não podemos voar?

- Porque nós temos outras capacidades! – respondeu-lhe a mãe.

- Referes-te a podermos falar?

- Essa é uma delas.

## 6. Sinais de pontuação

### Instruções

*“Tens agora um bonito texto que vais ler em voz alta. Lê com clareza e com boa entoação, como se estivesses a contá-lo aos teus amigos”.*



**UTILIZAR O CRONÓMETRO, PARA CONTROLAR O TEMPO NA TAREFA. PARAR NO FINAL DA ÚLTIMA PALAVRA.**

### Texto

Depois de sair do colégio, **1** o João foi ao parque ver os seus amigos animais. **2** Ali, viu um bando de pombas que voavam e brincavam no ar.

- Que sorte! **3** – exclamou o João – . **4** Como gostaria também de voar! **5**

Estava tão distraído que nem sequer viu a sua mãe aproximar-se. **6** Por isso, assustou-se um pouco, quando ela lhe perguntou:

- O que estás a ver? **7**

- Estava a pensar em como seria bom voar. **8** Mamã, porque não podemos voar? **9**

- Porque nós temos outras capacidades! - **10** Respondeu-lhe a mãe.

- Referes-te ao facto de podermos falar? **11**

- Essa é uma delas.



## **IV. Processos semânticos**

**Faz exatamente o que te indicam estas frases.**

- 1. Dá três pancadas na mesa.**
- 2. Abre e fecha as mãos duas vezes (uma mão de cada vez).**
- 3. Coloca o lápis que está sobre a mesa em cima do caderno.**

## 7. Compreensão de frases

### Instruções

“Vou mostrar-te umas frases e umas figuras. Deves ler as frases e fazer exatamente o que elas te indicam”.

Quando se chegar ao exercício **4**, entrega-se à criança o caderno de anotações, na última página, para que realize o que se lhe pede. Quando chegar à frase nº 10, deve dizer-se: “Agora vais ver uma frase e umas figuras. Presta atenção, pois somente um dos desenhos corresponde exatamente ao que diz a frase. Lê bem a frase, olha bem para os desenhos e indica o que corresponde à frase”.

**Faz exatamente o que te indicam estas frases.**

- 1. Dá três pancadas na mesa.**
- 2. Abre e fecha a mão duas vezes (com cada mão).**
- 3. Coloca o lápis que está sobre a mesa em cima do caderno.**



Entregar à criança o caderno de anotações, para que realize os seguintes exercícios.

**4. Desenha uma árvore com três maçãs.**

**5. Desenha duas nuvens e no meio delas um sol.**

**6. Desenha um quadrado dentro de um círculo.**

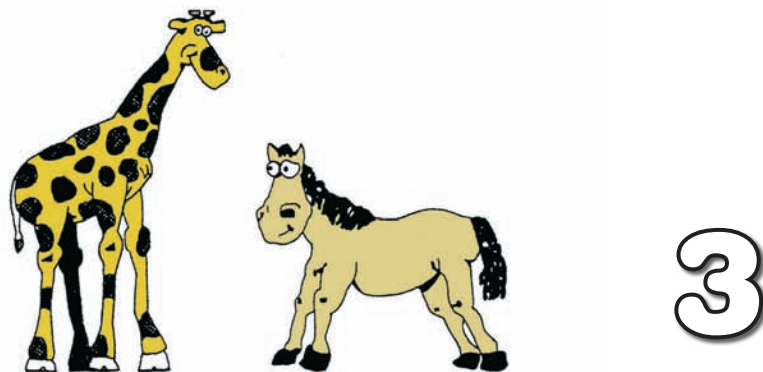
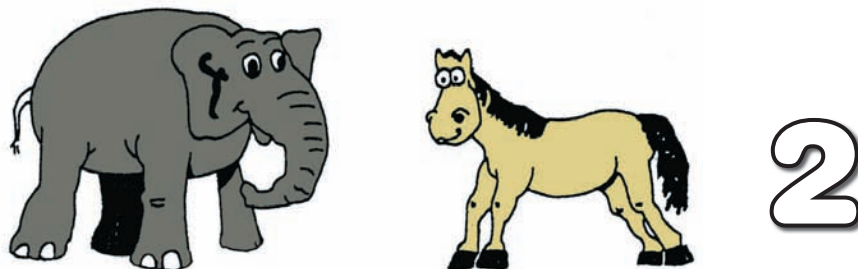
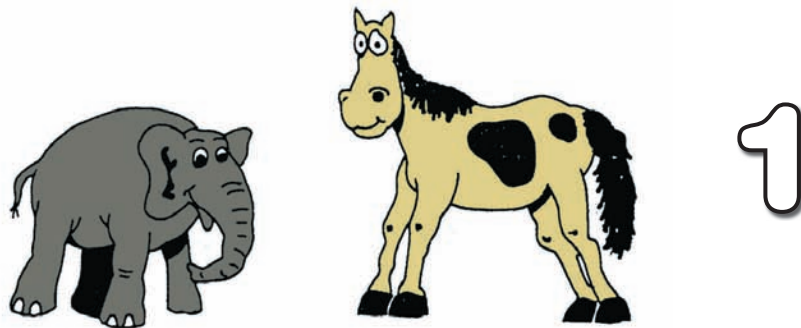
**7. Desenha um chapéu no palhaço.**

**8. Risca o nariz e a cauda do cão.**

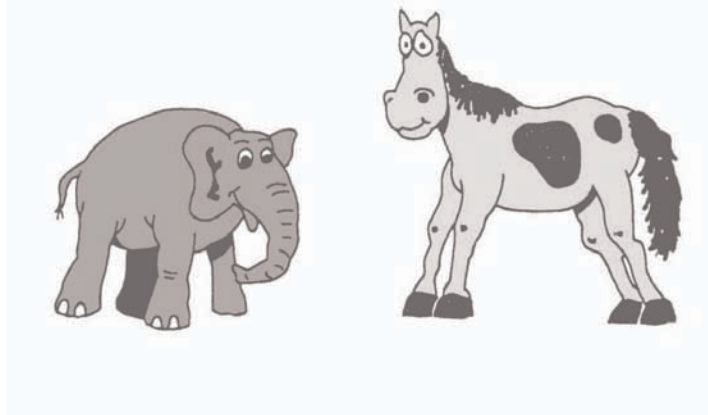
**9. Desenha um bigode com três pelos no rato.**

Quando acabar o exercício **9**, diz-se: “Agora vais ver uma frase e várias figuras. Presta atenção, pois somente uma figura corresponde, exatamente, ao que diz a frase. Lê bem a frase, olha bem para os desenhos e indica aquele que corresponde à frase.”

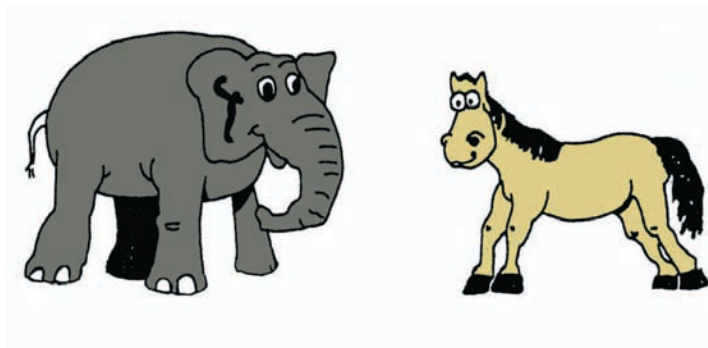




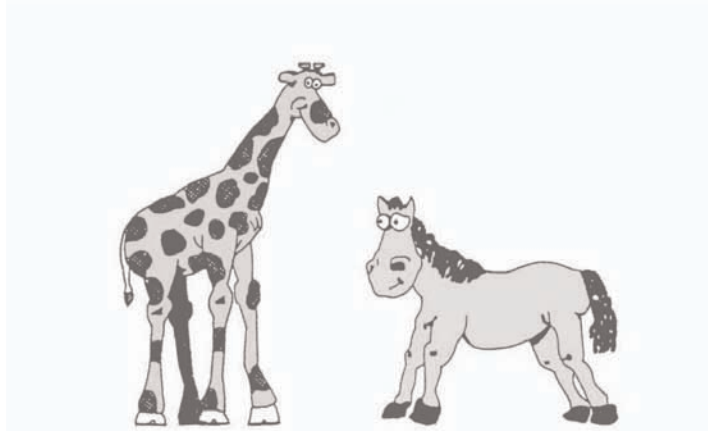
O cavalo é mais pequeno do que o elefante.



1



2



3

10. O cavalo é mais pequeno do que o elefante.



1

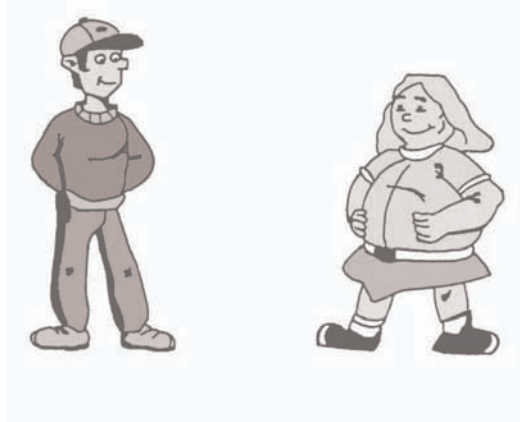


2

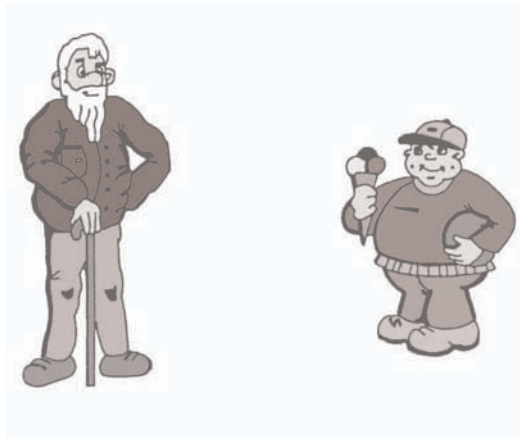


3

O menino é mais gordo do que a menina.



1

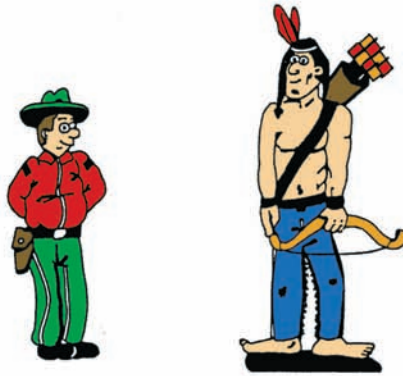


2



3

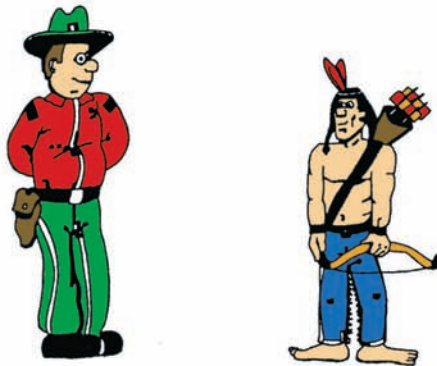
11. O menino é mais gordo do que a menina.



1



2



3

O soldado é mais alto do que o índio.

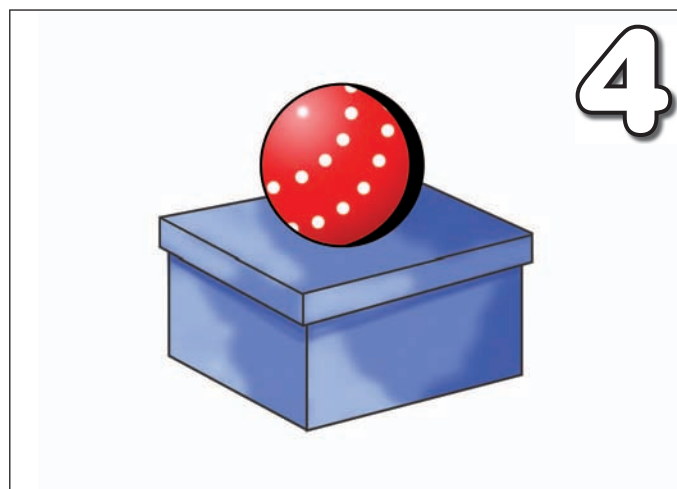
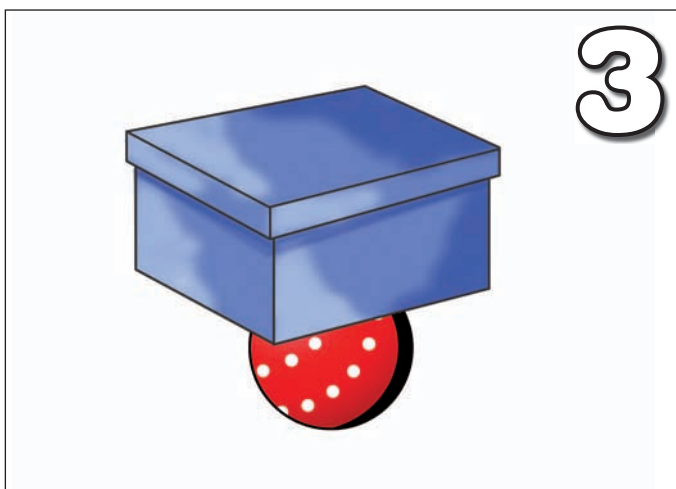
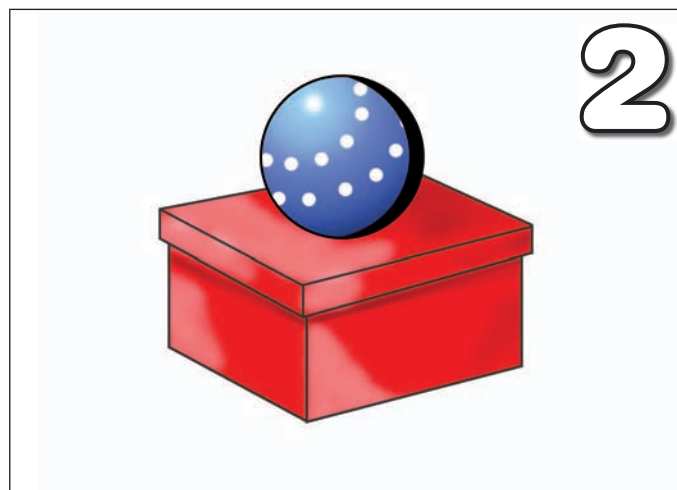
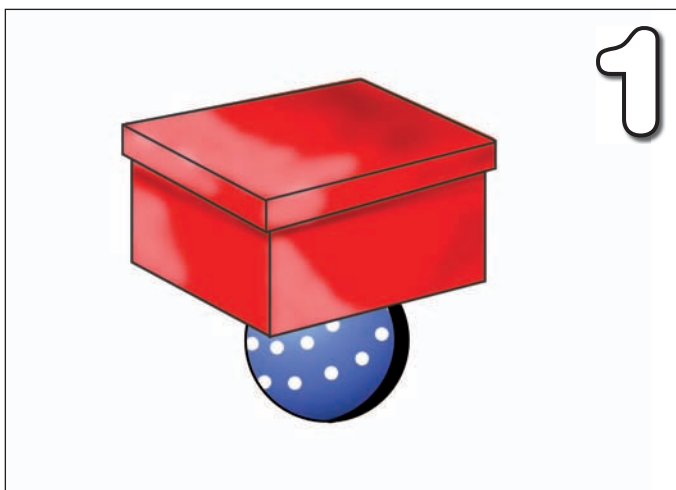


1

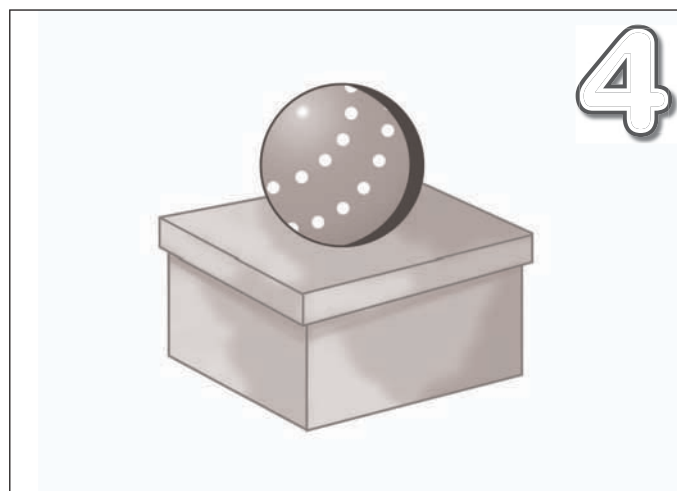
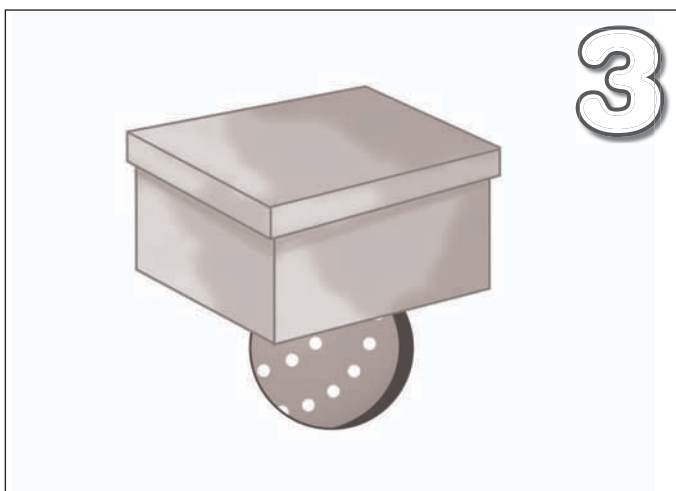
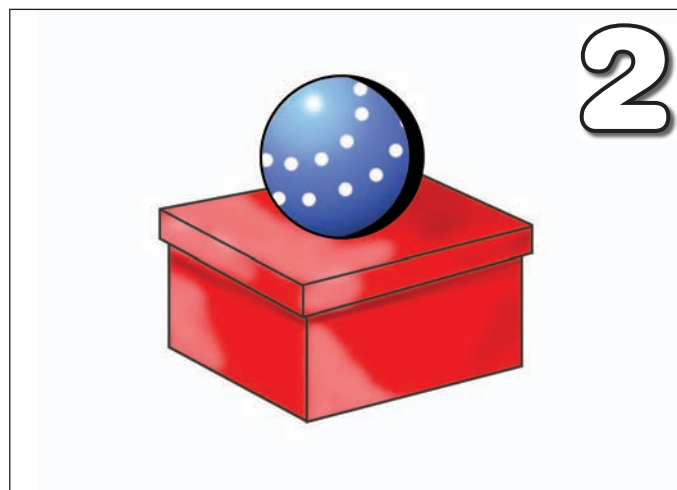
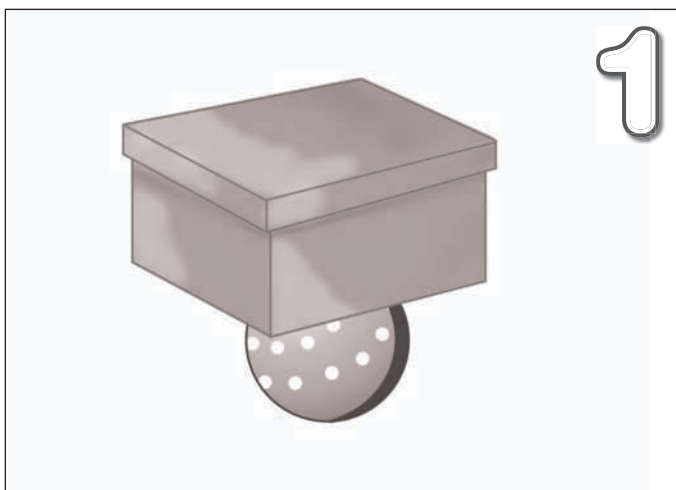
2

3

12. O soldado é mais alto do que o índio.

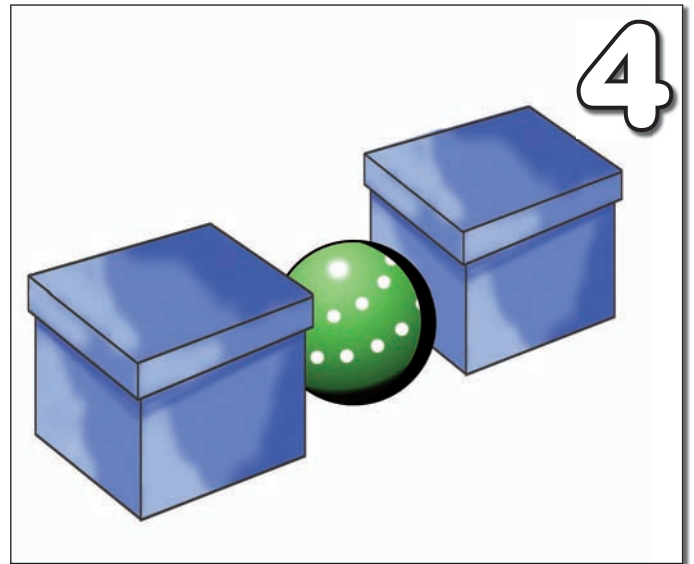
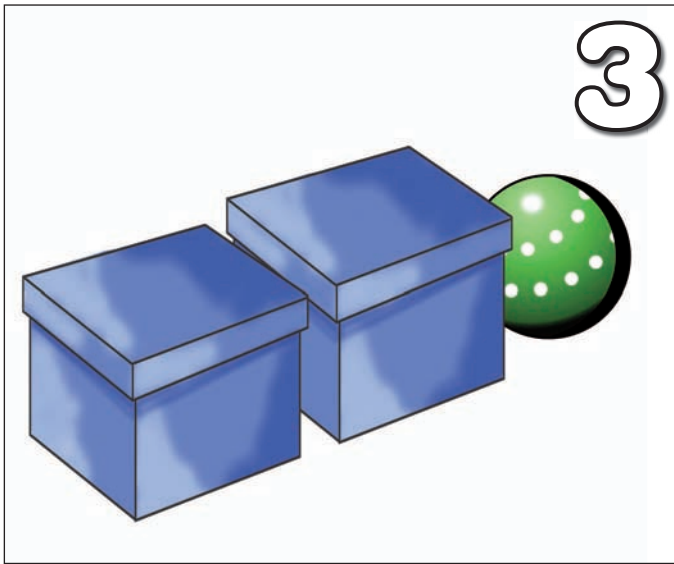
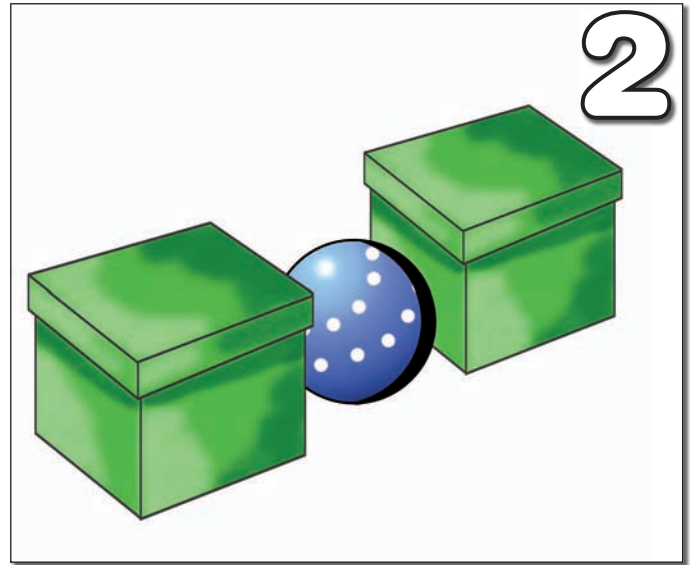
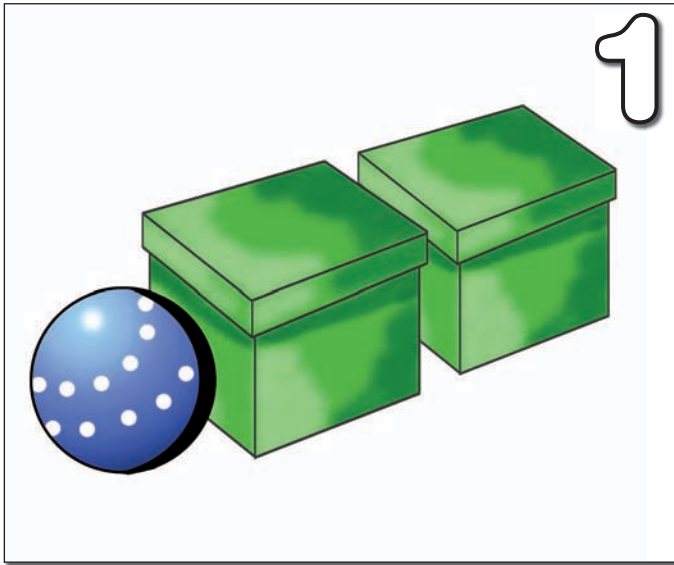


A bola azul está em cima da caixa vermelha.

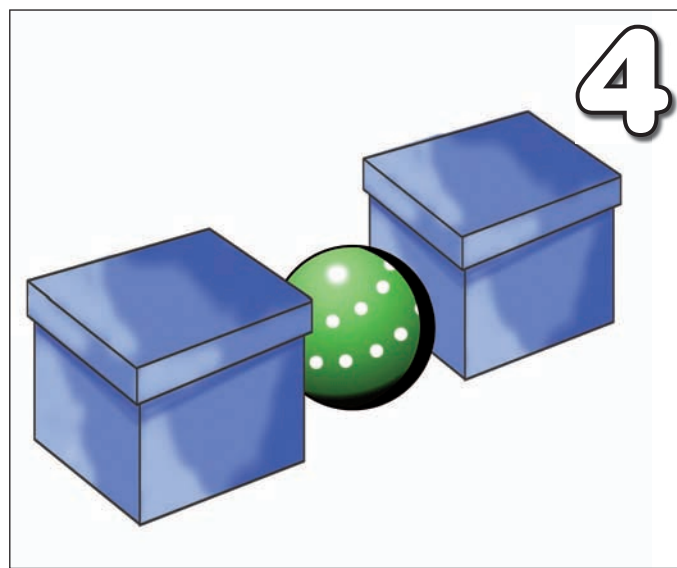
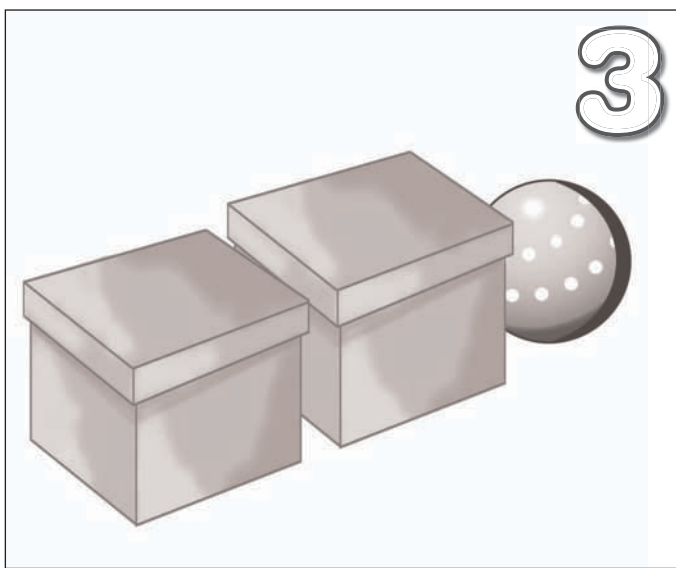
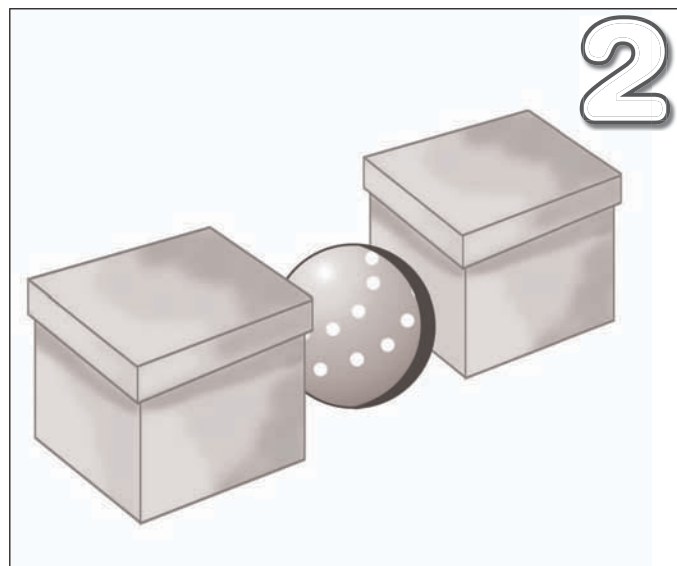
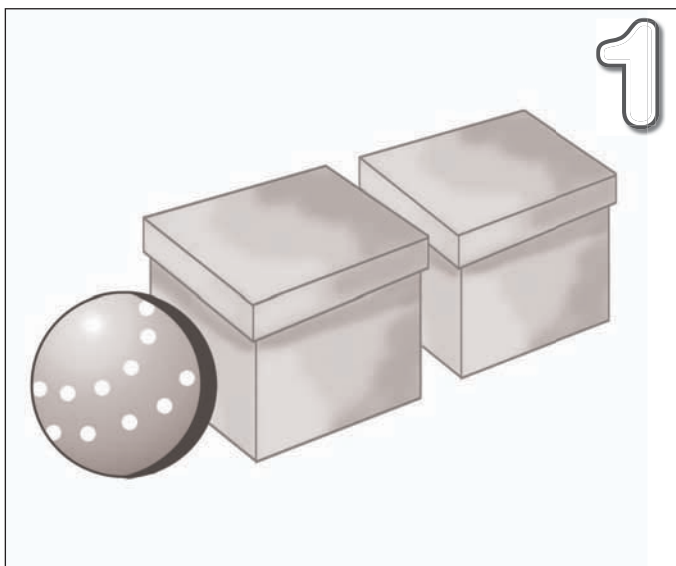


**13. A bola azul está em cima da caixa vermelha.**

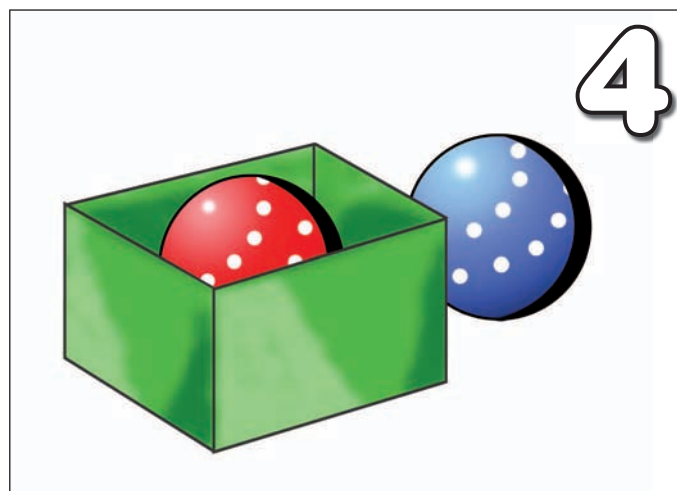
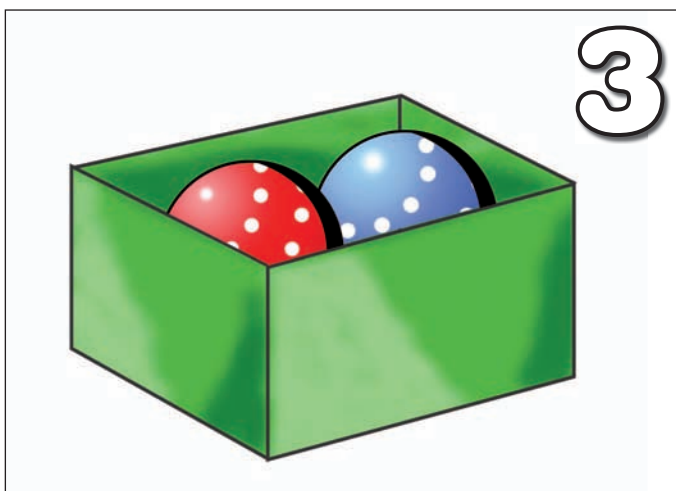
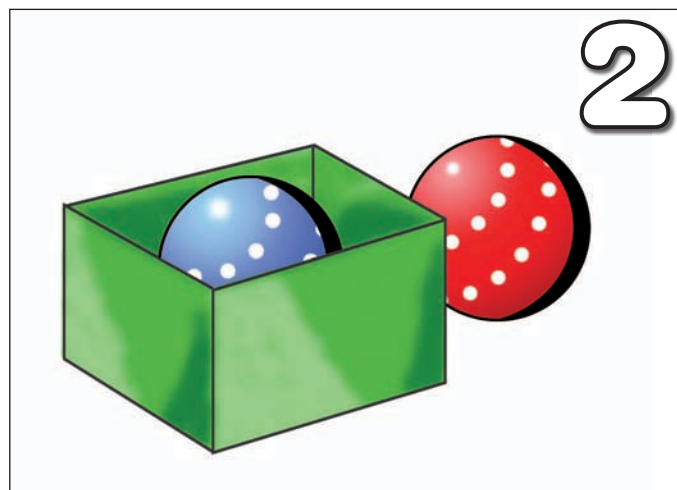
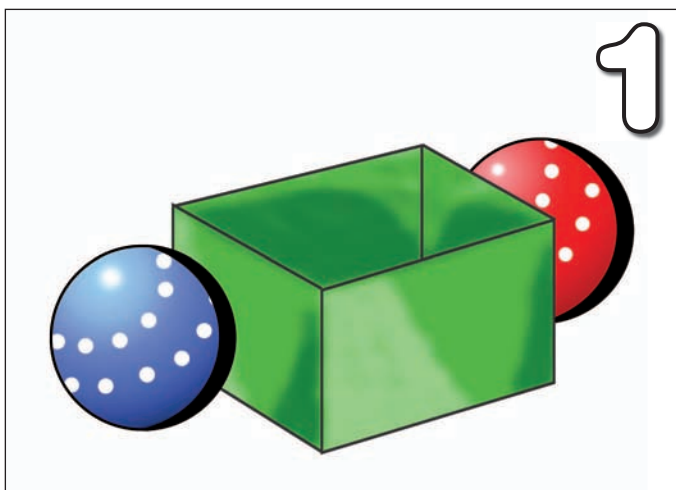




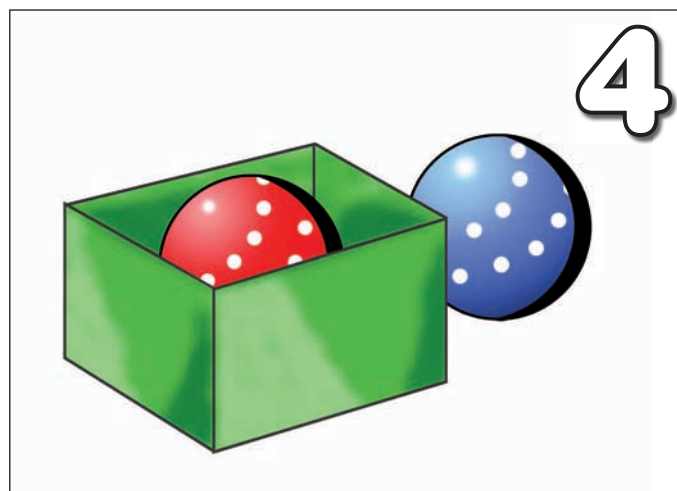
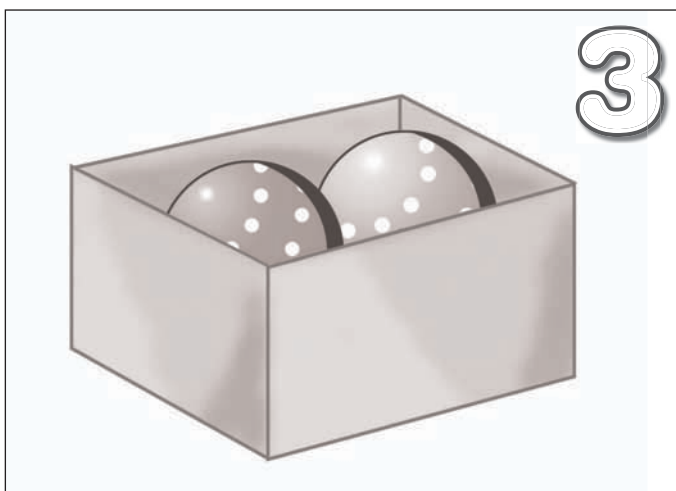
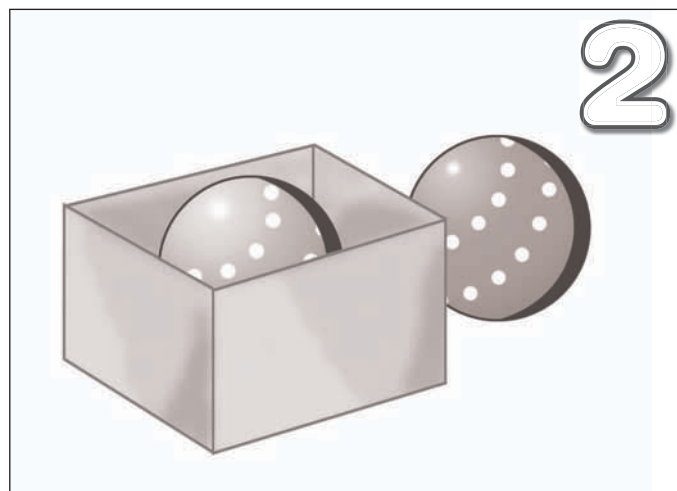
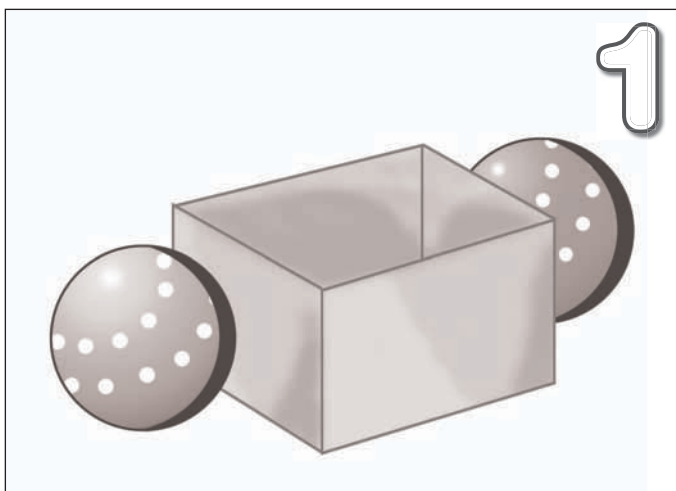
A bola verde está entre as duas caixas azuis.



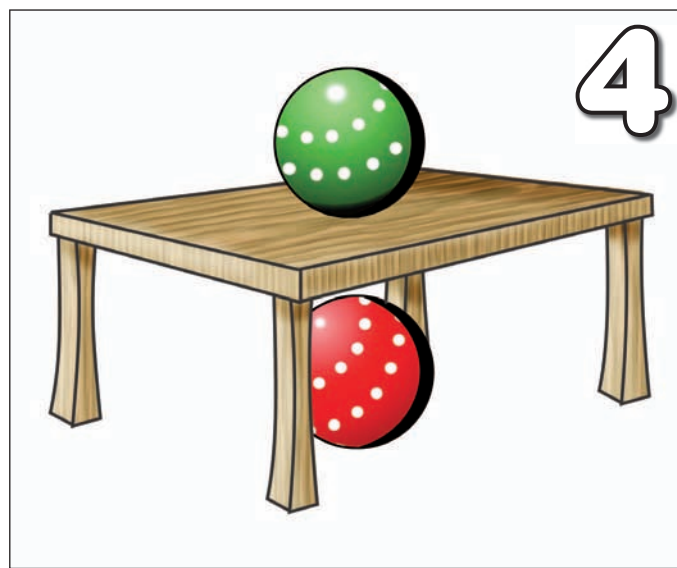
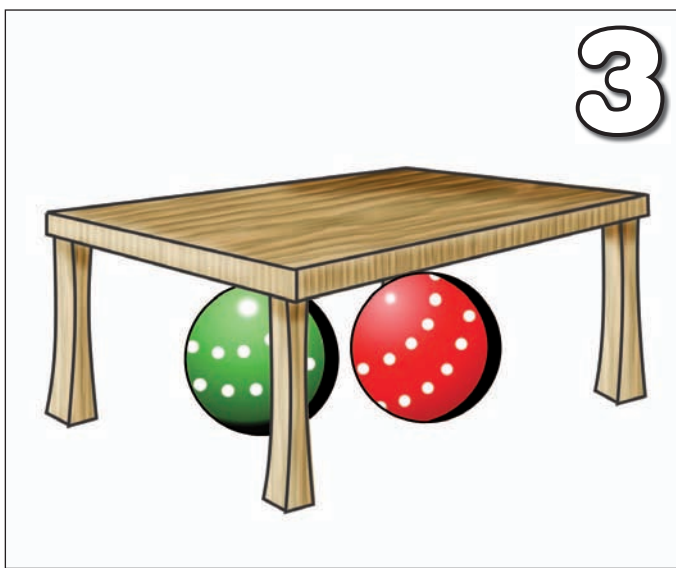
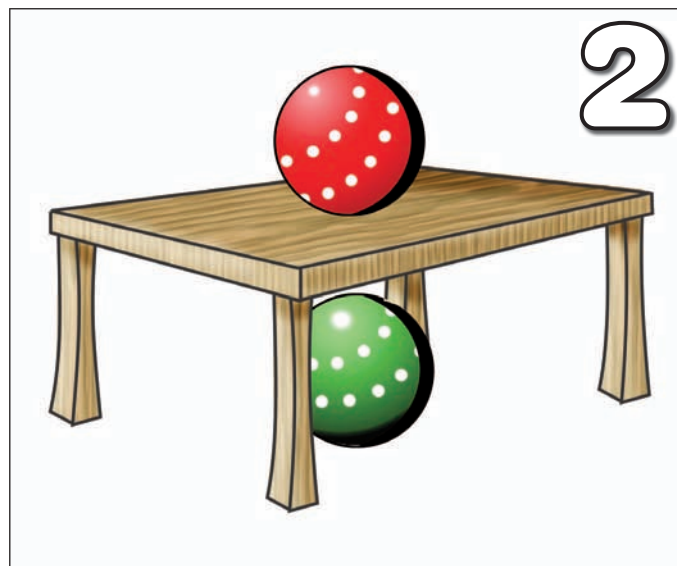
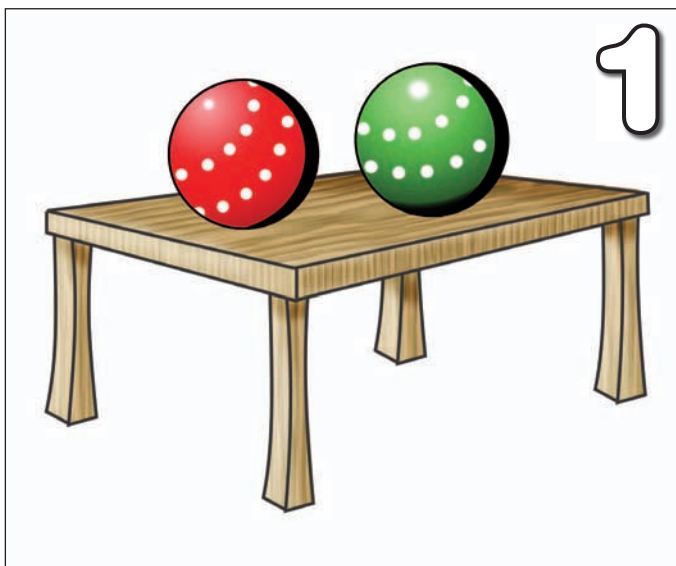
**14. A bola verde está entre as duas caixas azuis.**



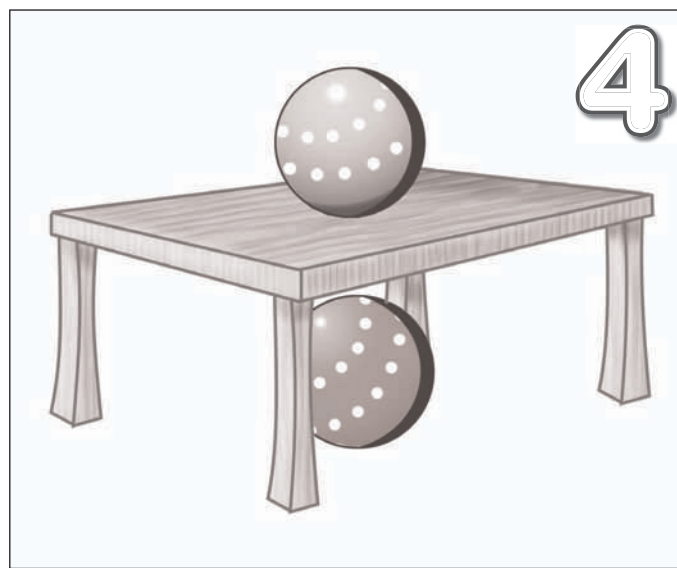
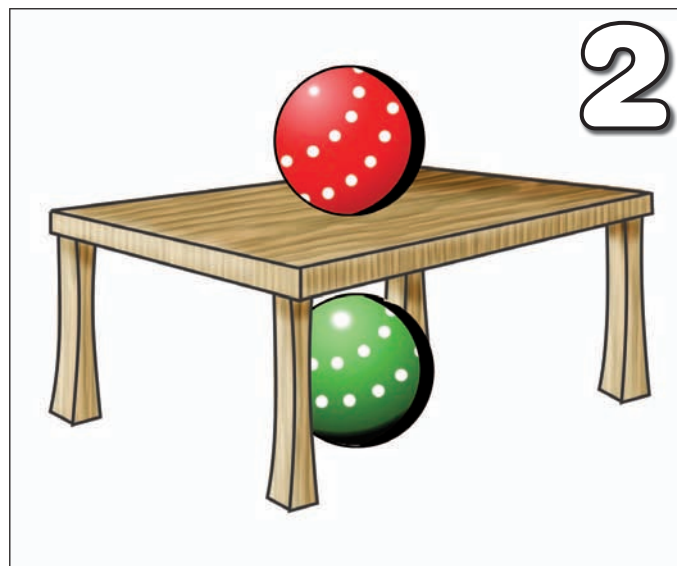
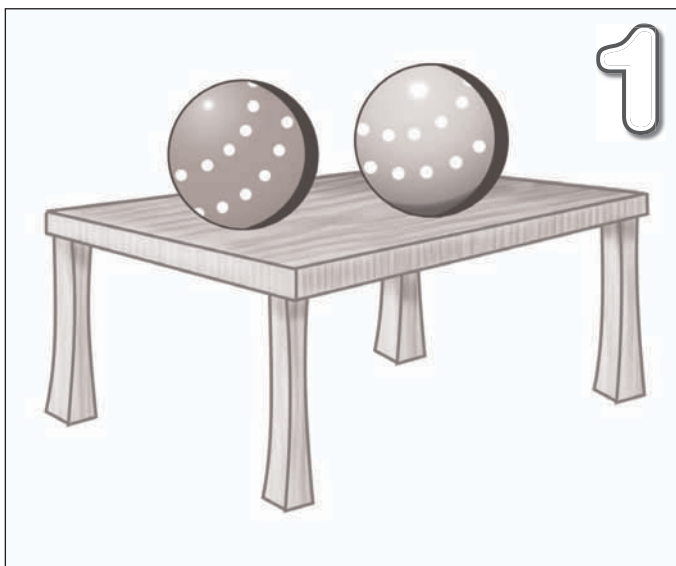
**A bola vermelha está dentro da caixa  
e a bola azul está fora da caixa.**



**15. A bola vermelha está dentro da caixa  
e a bola azul está fora da caixa.**



A bola vermelha está em cima da mesa  
e a bola verde está em baixo da mesa.



**16. A bola vermelha está em cima da mesa e a bola verde está em baixo da mesa.**



Carlos queria ir ao cinema com os seus amigos, mas os seus pais não deixavam. Muito aborrecido, foi ao seu quarto, abriu a caixa onde guardava a sua mesada e tirou várias moedas. Durante alguns minutos sentiu-se tentado a saltar pela janela, mas achou que não era boa ideia, pois ia magoar os pais. Foi até ao telefone e ligou para os amigos que estavam à sua espera. De seguida, deitou-se um pouco sobre a cama, até lhe passar a birra e, depois, mais alegre, foi ver televisão com os pais.

## 8. Compreensão de textos

### Instruções

“Vou apresentar-te uns pequenos textos, que vais ler. Lê com atenção, porque, depois, vais responder a umas perguntas sobre eles.”

### Carlos

Carlos queria ir ao cinema com os seus amigos, mas os seus pais não deixavam. Muito aborrecido, foi ao seu quarto, abriu a caixa onde guardava a sua mesada e tirou várias moedas. Durante alguns minutos sentiu-se tentado a saltar pela janela, mas achou que não era boa ideia, pois ia magoar os pais. Foi até ao telefone e ligou para os amigos que estavam à sua espera. De seguida, deitou-se um pouco sobre a cama, até lhe passar a birra e, depois, mais alegre, foi ver televisão com os pais.



- Por que é que o Carlos estava aborrecido?
- Por que é que foi buscar várias moedas à caixa?
- Por que é que não saltou pela janela?
- Por que é que telefonou aos seus amigos?

1. Por que é que o Carlos estava aborrecido?

Porque os seus pais não o deixavam sair com os amigos.

(ir ao cinema)

2. Por que é que foi buscar várias moedas à caixa?

Para ir ao cinema. (sair com os amigos)

3. Por que é que não saltou pela janela?

Para não magoar os seus pais.

4. Por que é que telefonou aos seus amigos?

Para lhes dizer que não esperassem (que não ia ao cinema).

Era o aniversário da Marisa e ali estavam todas as suas amigas à espera do início da festa. De repente, ouviu-se um barulho vindo da cozinha e foram todas a correr para lá. Quando entraram, viram o bolo de anos no chão e um gato que fugia pela janela. Marisa começou a chorar, pois já não podia apagar as velas e pedir um desejo, como nos outros anos. As suas amigas tentavam consolá-la com brincadeiras e anedotas, mas ela continuava triste. De repente, tocou a campainha e quando abriram a porta, viram que era o padrinho da Marisa, que trazia um grande bolo de chocolate. Ficaram todos muito contentes e a mãe da Marisa foi colocar as oito velas no delicioso bolo de chocolate.

## Aniversário da Marisa

Era o aniversário da Marisa e ali estavam todas as suas amigas à espera do início da festa. De repente, ouviu-se um barulho vindo da cozinha e foram todas a correr para lá. Quando entraram, viram o bolo de anos estatelado no chão e um gato que fugia pela janela. Marisa começou a chorar, pois já não podia apagar as velas e pedir um desejo, como nos outros anos. As suas amigas tentavam consolá-la com brincadeiras e anedotas, mas ela continuava triste. De repente, tocou a campainha e quando abriram a porta, viram que era o padrinho da Marisa, que trazia um grande bolo de chocolate. Ficaram todos muito contentes e a mãe da Marisa foi colocar as oito velas no delicioso bolo de chocolate.

- Que barulho vinha da cozinha?

- Quem tinha atirado o bolo ao chão?

- Por que é que a Maria não podia pedir um desejo?

- Quantos anos fazia a Marisa?

5. Que barulho vinha da cozinha?

O barulho do bolo a cair no chão (resp. indefinida).

6. Quem tinha atirado o bolo ao chão?

O gato.

7. Por que é que a Marisa não podia pedir um desejo?

Porque não tinha bolo nem velas.

8. Quantos anos fazia a Marisa?

Oito anos.

Os okapis são animais mamíferos que vivem nas selvas de África. São quase tão altos como as girafas e têm riscas como as zebras. Têm um focinho forte e com a sua língua conseguem limpar-se até às orelhas. Alimentam-se dos ramos das árvores e das ervas e hortaliças que conseguem apanhar nas hortas dos agricultores. Não suportam temperaturas muito frias nem ventos muito fortes. São muito tímidos e não é fácil vê-los

## Os okapis

Os okapis são animais mamíferos que vivem nas selvas de África. São quase tão altos como as girafas e têm riscas como as zebras. Têm um focinho forte e com a sua língua conseguem limpar-se até às orelhas. Alimentam-se dos ramos das árvores e das ervas e hortaliças que conseguem apanhar nas hortas dos agricultores. Não suportam temperaturas muito frias nem ventos muito fortes. São muito tímidos e não é fácil vê-los.



- Por que é que os okapis vivem em zonas onde há árvores?

- Por que é que os agricultores africanos ficam zangados com os okapis?

- Por que é que os okapis não podiam viver no Pólo Norte ?

- Como é a língua dos okapis ?

9. Por que é que os okapis vivem em zonas onde há árvores?

**Porque se alimentam dos ramos (para se alimentarem; para comerem).**

10. Por que é que os agricultores africanos ficam zangados com os okapis?

**Porque eles comem-lhes as ervas, as hortaliças das suas hortas.**

11. Por que é que os okapis não podiam viver no Pólo Norte ?

**Porque não suportavam o frio.**

12. Como é a língua dos okapis?

**Muito comprida.**

Os índios Apaches viviam nas grandes pradarias da América do Norte. Aí havia muita erva alta que servia de alimento a muitos animais. Viviam da caça e a sua presa preferida era o bisonte que andava em grandes manadas. Os índios apanhavam os bisontes, encurralando-os em desfiladeiros que terminavam em precipícios. Por vezes, tinham tanta carne que tinham que a secar, guardando-a para o Inverno. A pele dos bisontes era aproveitada para fazer a roupa e para cobrir as tendas onde dormiam. Por dependerem da caça, não vivam em lugares fixos, andando de um lado para outro, à procura de animais. Era uma vida dura, pois tinham que transportar, sempre, e de um lado para o outro, todas as suas coisas. Por isso, quando adoptaram os cavalos, a sua qualidade de vida melhorou bastante.

## Os índios Apaches

Os índios Apaches viviam nas grandes pradarias da América do Norte. Aí havia muita erva alta que servia de alimento a muitos animais. Viviam da caça e a sua presa preferida era o bisonte que andava em grandes manadas. Os índios apanhavam os bisontes, encurralando-os em desfiladeiros que terminavam em precipícios. Por vezes, tinham tanta carne que tinham que a secar, guardando-a para o Inverno. A pele dos bisontes era aproveitada para fazer a roupa e para cobrir as tendas onde dormiam. Por dependerem da caça, não vivam em lugares fixos, andando de um lado para outro, à procura de animais. Era uma vida dura, pois tinham que transportar, sempre, e de um lado para o outro, todas as suas coisas. Por isso, quando adoptaram os cavalos, a sua qualidade de vida melhorou bastante.

- Por que é que os índios Apaches viviam nas grandes pradarias?

- Como apanhavam os bisontes?

- Por que é que estavam, sempre, a mudar de lugar?

- Por que é que melhorou a sua qualidade de vida quando adoptaram os cavalos?

13. Por que é que os índios Apaches viviam nas grandes pradarias?  
**Porque havia aí muita erva para os animais.**

14. Como apanhavam os bisontes?  
**Encurralando-os em desfiladeiros com precipícios.**

15. Por que é que estavam, sempre, a mudar de lugar?  
**Para seguir e apanhar os bisontes  
(porque dependiam da caça; para apanhar animais).**

16. Porque melhorou a sua qualidade de vida quando adoptaram os cavalos?  
**Porque os cavalos ajudavam as transportar as suas coisas.**



## 9. Compreensão oral

### Instruções

“Vou ler-te uns pequenos textos. Presta atenção, porque depois vou fazer-te algumas perguntas sobre eles. **(Ler o texto pausadamente, pronunciando com clareza)**. Depois, ler as perguntas e anotar se a resposta é ou não correta (neste último caso, escrever a resposta que a criança dá).

### O ratel

O ratel é um animal pequeno parecido com o texugo que vive em África. Alimenta-se de insectos, ratos, lagartos e pássaros, mas do que mais gosta é de mel. Tem uma pele muito grossa que o protege das picadelas das abelhas. Anda quase sempre sozinho. Em lugares selvagens, sai de dia e dorme de noite, mas, em zonas onde há pessoas, faz vida noturna.





1. Porque se diz que o ratel é muito guloso?

**Porque gosta de mel.**

2. Por que razão não é picado pelas abelhas?

**Porque tem uma pele muito grossa (dura).**

3. Porque se diz que é tímido?

**Porque anda quase sempre sozinho.**

4. Por que é que em alguns lugares não sai de dia (sai à noite)?

**Para se proteger dos homens (pessoas).**



## Os Vikings

Os Vikings eram uns guerreiros do Norte da Europa, que fizeram muitas conquistas na Idade Média. Só atacavam os povos próximos da costa, porque no mar eram invencíveis, mas em terra firme podiam ser vencidos. Eram muito cruéis, pois assassinavam as pessoas e incendiavam as casas. Embora passassem muito tempo navegando e lutando, também cultivavam as terras no seu país. Começavam sempre as suas expedições na Primavera, depois de semear os campos, voltando no Verão para fazer as colheitas. Construíaem embarcações grandes, mas muito ligeiras para as poderem transportar para terra. Para as retirar do porto, utilizavam os remos. Uma vez em alto mar, largavam as velas.



5. Por que razão os Vikings eram muito temidos?  
Porque eram muito cruéis (**maus; conquistadores**).

6. Porque não atacavam os povos do interior?  
Porque em terra firme podiam ser vencidos.

7. Porque não saíam em expedições antes da Primavera?  
Porque esperavam até semear os campos.

8. Como se moviam os barcos em alto mar?  
Pelo vento (velas).



Coimbra, Dezembro de 2012

Assunto: Aplicação da Bateria de Avaliação dos Processos de Leitura – PROLEC-R (Cegoc, editora)

Exma. Sra Diretora

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

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

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

A adaptação e aferição deste instrumento requer a elaboração de normas, a partir de grupos representativos da população portuguesa. No âmbito do projeto da adaptação da bateria PROLEC-R, necessitamos incluir na nossa amostra crianças de várias regiões do país, desde o Norte ao Sul, incluindo as regiões do interior e do litoral, e Ilhas. É neste contexto que vimos solicitar a colaboração de V. Ex<sup>a</sup>.

A PROLEC-R é um instrumento mundialmente conhecido pela sua utilidade na avaliação dos processos de leitura em crianças, com estudos de adaptação em outros países de origem espanhola e é composta por diversas provas avaliando quatro domínios importantes: reconhecimento de letras, processos léxicos, processos sintáticos e processos semânticos.

Por todas as razões aventadas, vimos solicitar a V. Ex<sup>a</sup> autorização para aplicar a referida bateria aos alunos da Instituição que dirige. A prova é de cariz individual tendo uma duração de, aproximadamente, 30 minutos, sob a orientação de um Psicólogo convenientemente formado para o efeito.

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



exija. Será sempre realizada uma solicitação formal de autorização ao encarregado de educação de cada criança.

Os dados pessoais e resultados individuais são absolutamente confidenciais e destinam-se única e simplesmente para fins de investigação.

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

Antecipadamente, gratas pela colaboração de V. Ex<sup>a</sup>, apresentamos os nossos melhores cumprimentos.

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

Jenneffer Merçon De Paula  
(Psicóloga Estagiaria sob orientação da Dra Cristina Januário)

**Assunto: Pedido de Autorização**

Exmo. Encarregado de Educação,

Sou aluna do 5ºano do Mestrado Integrado em Psicologia na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, e encontro-me a fazer o meu estágio curricular na Instituição frequentada pelo seu educando.

Ao longo deste ano letivo, pretendo elaborar, no âmbito da minha tese de mestrado, um trabalho de investigação que consiste na resposta de crianças a uma bateria de provas de leitura.

Assim, e de acordo com os objetivos a atingir, pretende-se apenas que a criança responda a nove tarefas que envolvem os processos implicados na leitura.

Neste sentido, venho por este meio solicitar a sua autorização para a aplicação das provas ao seu educando, no período letivo, visto que a escola também já se mostrou disponível em colaborar no projeto acima referido. Esta atividade terá a duração de, aproximadamente, 30 minutos e será realizada em tempo útil por contato direto com a criança.

Informo que os dados pessoais e os resultados obtidos serão absolutamente confidenciais e destinam-se única e simplesmente a fins de investigação.

Grata pela sua disponibilidade e certa que esta solicitação merecerá a sua atenção.

Os meus melhores cumprimentos,

Jenneffer Merçon De Paula

(Psicóloga Estagiária sob a orientação da Dra. Cristina Januário)

-----

Eu, Encarregado de Educação do aluno \_\_\_\_\_,  
autorizo o meu educando a participar no projeto acima apresentado.

Coimbra, \_\_\_\_ de Fevereiro de 2013.