



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS DE MARÍLIA
Faculdade de Filosofia e Ciências

PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

NÍVEL DOUTORADO

ADRIANA MARQUES DE OLIVEIRA

TRADUÇÃO E ADAPTAÇÃO CULTURAL DA AVALIAÇÃO DOS PROCESSOS DE

LEITURA (PROLEC-SE R) PARA ESCOLARES DO ENSINO FUNDAMENTAL

CICLO II E DO ENSINO MÉDIO

MARÍLIA

2017

ADRIANA MARQUES DE OLIVEIRA

**TRADUÇÃO E ADAPTAÇÃO CULTURAL DA AVALIAÇÃO DOS PROCESSOS DE
LEITURA (PROLEC–SE R) PARA ESCOLARES DO ENSINO FUNDAMENTAL
CICLO II E DO ENSINO MÉDIO**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita” UNESP – Campus de Marília (SP), para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração - Psicologia da Educação:
Processos Educativos e Desenvolvimento Humano

Orientadora: Profa. Dra. Simone Aparecida Capellini

MARÍLIA

2017

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

FICHA CATALOGRÁFICA

1	Oliveira, Adriana Marques de.
2	O48t Tradução e adaptação cultural da avaliação dos processos de leitura (PROLEC–SE R) para escolares do ensino fundamental ciclo II e do ensino médio / Adriana Marques de Oliveira. – Marília, 2017.
3	345 f. ; 30 cm.

Orientador: Simone Aparecida Capellini.
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, 2017.
Bibliografia: f. 320-340

1. Ensino fundamental. 2. Ensino médio. 3. Leitura. 4. Aprendizagem. 5. Avaliação educacional. 6. Testes e medidas educacionais. I. Título.

CDD 371.26

ADRIANA MARQUES DE OLIVEIRA

**TRADUÇÃO E ADAPTAÇÃO CULTURAL DA AVALIAÇÃO DOS PROCESSOS DE
LEITURA (PROLEC-SE R) PARA ESCOLARES DO ENSINO FUNDAMENTAL
CICLO II E DO ENSINO MÉDIO.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências,
da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita” UNESP – Campus de Marília (SP), para
obtenção do título de Doutor em Educação, na área de concentração - Psicologia da Educação:
Processos Educativos e Desenvolvimento Humano

BANCA EXAMINADORA

Orientador: _____

Profa. Dra. Simone Aparecida Capellini. Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual
Paulista “Júlio de Mesquita” UNESP – Campus de Marília (SP),

2º Examinador: _____

Profa. Dra. Clara Regina Brandão de Ávila. Departamento de Fonoaudiologia e Programa de Pós-
Graduação em Distúrbios da Comunicação Humana – Escola Paulista de Medicina - Universidade Federal
de São Paulo – UNIFESP

3º Examinador: _____

Dra. Elsa Midori Shimazaki. Departamento de Teoria e Prática da Educação e Programa de Pós-Graduação
em Educação - Universidade Estadual de Maringá – UEM

4º Examinador: _____

Dra. Eliane Giachetto Saravali. Departamento de Psicologia da Educação e Programa de Pós Graduação em
Educação - Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP/Campus de Marília

5º Examinador: _____

Dra. Alessandra de Moraes Shimizu. Departamento de Psicologia da Educação e Programa de Pós
Graduação em Educação - Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP/Campus de Marília

Marília, 02 de março de 2017.

Agência Fomento: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq – processo
nº 140363/2013-0

DEDICATÓRIA

Aos meus pais que abriram mão de muitos de seus sonhos e prazeres da vida para que eu pudesse estudar e seguir adiante na vida acadêmica. Dedico às crianças, aos adolescentes e aos jovens que participaram deste estudo e aos que possam se beneficiar dos seus resultados. Que a leitura possa abrir mundos e caminhos novos a vocês!

AGRADECIMENTOS

Madre Tereza de Calcutá uma vez disse que não fazemos coisa alguma. É Deus quem tudo faz. Ao Senhor toda honra e glória! Só por Ele e com Ele foi possível iniciar e encerrar esse ciclo.

Acredito que a jornada é tão importante quanto o destino final. Para a realização desse doutorado, pude contar com várias pessoas. A elas, prestarei os mais sinceros agradecimentos:

À minha família, Irene, Aguinaldo, Renata, Natália, Pe. Maurício e Rodrigo. Vocês são meu suporte em todos os momentos, aqueles que verdadeiramente ficam do meu lado. Me apoiaram e me incentivaram desde o caminho para entrar no doutorado até a sua conclusão. Obrigada! É a força que vem de vocês que me faz forte para seguir adiante. O solo no qual finquei a raiz da minha vida profissional só é profunda e sólida porque tenho vocês, não só com palavras, mas com ações. Vocês são meus exemplos de luta, força, coragem, determinação, dedicação e trabalho.

À Prof. Dra. Simone Aparecida Capellini, orientadora deste estudo, a quem admiro e respeito. Foi quem me ensinou a caminhar na pesquisa científica e me orientou levando-me a grandes oportunidades de crescimento. Meus sinceros agradecimentos e eterna gratidão.

Ao Prof. Dr. Jair Lício Ferreira Santos, agradeço pela consultoria estatística e pela generosidade em auxiliar no delineamento deste estudo, como também por me apoiar e incentivar com os ensinamentos que o senhor me forneceu. Seu auxílio e exemplo de profissional e de ser humano fez toda a diferença, não só no meu trabalho de doutorado, mas na minha vida profissional.

À Professora Maria Derci da Silva Nóbrega, obrigada pela ajuda na elaboração do procedimento, me auxiliando na adequação para a realidade brasileira e na sua revisão. Obrigada pela torcida e companheirismo!

Aos membros examinadores das bancas de qualificação e defesa: Prof. Dra. Clara Regina Brandão de Avila, Dra Elsa Midori Shimazaki, Dra. Eliane Giachetto Saravali, Dra. Alessandra de Moraes Shimizu, Dr. Raul Aragão Martins. Obrigada pela valiosa contribuição neste estudo.

À Irene B. Marques de Oliveira pelo auxílio no desenvolvimento do banco de palavras.

À Alina Cappelazzo, Alexandra Beatriz Portes de Cerqueira César, Máira Anelli Martins, Mariana Uvo, Monique Marques Manfrê e Renata Marques de Oliveira, pelo auxílio na coleta dos dados.

Aos diretores, coordenadores e professores das escolas nas quais esta pesquisa foi realizada, por sua colaboração e acolhimento. Aos pais e responsáveis que permitiram a participação dos seus filhos neste estudo e a todos os escolares participantes.

Aos autores do PROLEC-SE-R – Espanha, Dr. Fernando Cuetos e Dr. David Arribas, por confiar a tradução e adaptação do PROLEC e por toda contribuição neste processo.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq pelo apoio financeiro com a bolsa de doutorado.

À coordenação e aos funcionários da Seção de Pós Graduação em Educação pela atenção e auxílios prestados.

E, por fim, mas não menos importantes, aos meus amigos que me apoiaram nessa trajetória: Andrea Batista, Aparecido Soares, Bruna Reis, Caroline Manzano e Maria da Graça.

RESUMO

OLIVEIRA, A. M. **Tradução e adaptação cultural da avaliação dos processos de leitura (PROLEC-SE R) para escolares do Ensino Fundamental ciclo II e do Ensino Médio.** 2017. 345 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – FFC/UNESP/Marília (SP), 2017

Esta pesquisa teve por objetivo traduzir e adaptar culturalmente as provas de avaliação de leitura – PROLEC-SE R, bem como caracterizar o desempenho dos escolares do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental ciclo II e da 1ª a 3ª série do Ensino Médio nessas provas. Para atender ao objetivo, foi necessário organizar esta pesquisa em três estudos. No **Estudo 1**, foi realizada a tradução e a adaptação cultural do PROLEC-SE R respeitando-se os estágios de adaptação transcultural. O estudo piloto foi realizado em uma amostra de 70 escolares do Ensino Fundamental e Médio. O **Estudo 2** foi realizado a partir da identificação da necessidade de se obter palavras de alta e de baixa frequência, próprias para o Brasil, que pudessem servir de estímulo linguístico para procedimentos de avaliação e intervenção em leitura nesta população. Para tanto, foi realizada uma pesquisa aplicada a partir das palavras (apenas substantivos) retiradas do material didático de língua Portuguesa, da rede de ensino do Estado de São Paulo. Para a classificação das frequências, utilizou-se os tercis da distribuição, frequência média e ponto de corte dos tercis. Nessa etapa, foram avaliados 224 alunos do Ensino Fundamental II (G1: 6º ano, n= 61; G2: 7º ano, n= 44; G3: 8º ano, n= 65 e G4: 9º ano, n= 54) e 134 do Ensino Médio (G5: 1ª série, n=44; G6: 2ª série, n= 44 e G7: 3ª série, n= 46). As palavras foram apresentadas aos escolares para leitura, em voz alta, em duas sessões. O banco de palavras do Ensino Fundamental II foi denominado E-LEITURA II e o do Ensino Médio E-LEITURA III, ambos constituídos por 1659 palavras. O **Estudo 3** é um estudo de corte transversal cujo objetivo é caracterizar o desempenho dos escolares do Ensino Fundamental II e os do Ensino Médio nas provas do PROLEC-SE R. A adaptação brasileira do PROLEC-SE R foi aplicada em 436 escolares, sendo 221 do ensino público estadual (G1: 6º ano, n=30; G2: 7º ano, n=33; G3: 8º ano, n= 35; G4: 9º ano, n=31; G5: 1ª série, n=32; G6: 2ª série, n=30; G7: 3ª série, n=30) e 215 do ensino particular (G1: 8º ano, n=31; G9: 7º ano, n=31; G10: 8º ano, n=30; G11: 9º ano, n=31; G12: 1ª série, n=30; G13: 2ª série, n=31; G14: 3ª série, n= 31). O procedimento é composto de duas versões, uma coletiva e a outra individual (aplicadas em dias separados), cada versão contempla a avaliação de três processos de leitura: lexical, sintático e semântico. Foram utilizadas ferramentas de estatística descritiva e análise bivariada (α 5%). A partir da aplicação do PROLEC-SE R identificou-se que os processos de leitura não estão igualmente estabelecidos em todos os anos de ensino, em especial, no que diz respeito à compreensão de leitura. Verificou-se que a frequência de ocorrência das palavras afeta o desempenho dos escolares, que quanto maior a extensão das pseudopalavras maior a heterogeneidade e a diferença no número de acertos, que as palavras reais são lidas mais rapidamente do que as pseudopalavras, diminuição no número de acertos e aumento do tempo de leitura conforme a extensão nas palavras de baixa frequência de ocorrência e pseudopalavras, que as questões inferenciais geraram mais dificuldades do que as literais, que os escolares do ensino público e particular se diferenciam nas provas nas quais o uso da ortografia auxilia sua leitura e nas pseudopalavras longas, na qual a extensão aumenta o grau de dificuldade na leitura e, por fim, que há diferença entre os escolares do ensino público e particular nas provas do processo sintático e semântico, com desempenho superior dos escolares do ensino particular. A adaptação do PROLEC-SE R foi bem-sucedida, uma vez que refletiu a realidade brasileira no que diz respeito às lacunas e fragilidades do sistema educacional. Espera-se que a presente investigação abra possibilidades para novas pesquisas, no que se refere aos escolares do Ensino Fundamental II e do Médio, tanto para a caracterização do desempenho em leitura em escolares, considerados com bom desempenho acadêmico, como para os escolares com suspeita de dificuldades na aprendizagem ou com diagnóstico que interfere em seu aprendizado.

Palavras-Chaves: Leitura. Aprendizagem. Avaliação. Ensino Fundamental. Ensino Médio. Escolares. Processos de Leitura. Escolaridade.

ABSTRACT

OLIVEIRA, A. M. **Translation and cultural adaptation of the assessment of the processes of reading (PROLEC-SE R) for students of Basic Education cycle II and of Senior High School.** 2017. 345f. Thesis (Doctorate in Education) – Postgraduate Program in Education – Faculty of Philosophy and Sciences, São Paulo State University “Júlio de Mesquita Filho” – FFC/UNESP/Marília (SP), 2017.

This study aimed to translate and culturally adapt the PROLEC-SE R reading assessment tests, and to characterize the performance of students of the 6th to 9th years of Basic Education cycle II, and of students of the 1st to 3rd years of Senior High School, in these tests. To achieve this objective, it was necessary to organize this research in three studies. In Study 1, the translation and cultural adaptation of the PROLEC-SE R was undertaken, respecting the stages of transcultural adaptation. The pilot study was undertaken in a sample of 70 students of Basic Education and Senior High School. Study 2 was undertaken based on the identification of the need to obtain words of high and low frequency, specific to Brazil, which could serve as linguistic encouragement for assessment and intervention procedures in reading in this population. To this end, applied research was undertaken based on the words (nouns only), taken from the Portuguese language teaching material of the teaching network of the State of São Paulo. For the classification of the frequencies, the terciles of distribution, mean frequency and cutoff point of the terciles were used. In this stage, 224 students of Basic Education II were assessed (G1: 6th year, n= 61; G2: 7th year, n= 44; G3: 8th year, n= 65 and G4: 9th year, n= 54) and 134 from Senior High School (G5: 1st year, n=44; G6: 2nd year, n= 44 and G7: 3rd year, n= 46). The words were presented to the students for reading, out loud, in two sessions. The word bank for Basic Education II was termed E-LEITURA II and that of Senior High School, E-LEITURA III, both made up of 1,659 words. Study 3 is a cross-sectional study, whose objective is to characterize the performance of the students from Basic Education II and from Senior High School in the PROLEC-SE R tests. The Brazilian adaptation of the PROLEC-SE R was applied in 436 students, of whom 221 from the state school system (G1: 6th year, n=30; G2: 7th year, n=33; G3: 8th year, n= 35; G4: 9th year, n=31; G5: 1st year, n=32; G6: 2nd year, n=30; G7: 3rd year, n=30) and 215 from private schools (G1: 8th year, n=31; G9: 7th year, n=31; G10: 8th year, n=30; G11: 9th year, n=31; G12: 1st year, n=30; G13: 2nd year, n=31; G14: 3rd year, n= 31). The procedure is made up of two versions, one collective, and the other individual (applied on separate days). Each version covers the evaluation of three reading processes: lexical, syntactic, and semantic. Tools of descriptive and bivariate analysis statistics were used (α 5%). Based on the application of the PROLEC-SE R, it was identified that the reading processes are not equally established in all the years of education, in particular, in relation to reading comprehension. It was ascertained that the frequency of occurrence of the words affects the students' performance, that the greater the length of the pseudo-words, the greater the heterogeneity and the difference in the number of correct answers, that the real words are read more rapidly than are the pseudo-words, that there was a reduction in the number of correct answers, and an increase in the time taken to read in accordance with the length in words of low frequency of occurrence and pseudowords, that inferential questions caused more difficulty than literal questions, that the students from state schools and private schools obtained different results in the tests in which the use of spelling helps their reading and in long pseudowords, in which the length increases the degree of difficulty in reading; and finally, that there is a difference between the students from state schools and private schools in the tests of the syntactic and semantic process, with superior performance from students in private education. The adaptation of the PROLEC-SE R was successful, as it reflected the Brazilian reality in relation to the gaps and weaknesses of the educational system. It is hoped that the present investigation may open possibilities for further studies, in relation to students of Basic Education II and Senior High School, both for the characterization of the performance in reading among students considered to have good academic performance and for students suspected of having learning difficulties or with a diagnosis that negatively influences their learning.

Key-words: Reading, Learning, Evaluation. Education, Primary and Secondary. Students. Reading Processes. Educational Status.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Frequência relativa (%) das pessoas de 25 anos ou mais de idade, por sexo e anos de estudo.....	72
Tabela 2- Distribuição Percentual dos Alunos do 9º ano do Ensino Fundamental Por Nível de Proficiência em Língua Portuguesa.....	76
Tabela 3 – Frequência absoluta dos escolares matriculados na escola 1 e do número de turmas, segundo o ano de ensino – 2015.....	86
Tabela 4 – Distribuição percentual dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental por nível de proficiência – língua portuguesa, PROVA BRASIL, 2015.....	86
Tabela 5 - Frequência absoluta dos escolares matriculados na escola 2 e do número de turmas, segundo o ano de ensino – 2015.....	87
Tabela 6 – Distribuição percentual dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental por nível de proficiência – língua portuguesa, PROVA BRASIL, 2015.....	88
Tabela 7 – Distribuição percentual dos alunos da 3ª série do Ensino Médio por nível de proficiência – ENEM, 2015.....	88
Tabela 8 - Frequência absoluta dos escolares matriculados na escola 3 e do número de turmas, segundo o ano de ensino – 2015.....	89
Tabela 9 – Distribuição percentual dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental por nível de proficiência – língua portuguesa, PROVA BRASIL, 2015.....	89
Tabela 10 – Distribuição percentual dos alunos da 3ª série do Ensino Médio por nível de proficiência – ENEM, 2015.....	90
Tabela 11 - Frequência absoluta dos escolares matriculados na escola 4 e do número de turmas, segundo o ano de ensino – 2015.....	90
Tabela 12 – Distribuição percentual dos alunos da 3ª série do Ensino Médio por nível de proficiência – ENEM, 2015.....	91
Tabela 13 – Frequência absoluta e relativa (%) da idade, ano escolar e nível de ensino dos escolares do Ensino Fundamental II e Médio participantes do estudo piloto, Marília (SP) 2015	138
Tabela 14 - Descrição do tempo em minutos da aplicação das provas da versão coletiva e individual nos escolares do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, Marília (SP) 2015.....	139
Tabela 15- Distribuição das notas de português e média geral das notas de todas as disciplinas do 1º semestre , Marília (SP) 2015	140

Tabela 16– Distribuição resultados versão coletiva – Escolares do 6º ano do Ensino Fundamental II, 2º semestre, 2015	142
Tabela 17 – Distribuição resultados versão coletiva – Escolares do 7º ano do Ensino Fundamental II, 2º semestre, 2015	143
Tabela 18 – Distribuição resultados versão coletiva – Escolares do 8º ano do Ensino Fundamental II, 2º semestre, 2015	144
Tabela 19 – Distribuição resultados versão coletiva – Escolares do 9º ano do Ensino Fundamental II, 2º semestre, 2015	145
Tabela 20 – Distribuição resultados versão coletiva – Escolares da 1ª série do Ensino Médio, 2º semestre, 2015	147
Tabela 21 – Distribuição resultados versão coletiva – Escolares da 2ª série do Ensino Médio, 2º semestre, 2015	148
Tabela 22 – Distribuição resultados versão coletiva – Escolares da 3ª série do Ensino Médio, 2º semestre, 2015	149
Tabela 23 – Distribuição resultados versão individual, processo léxico – Escolares do 6º ano do Ensino Fundamental II, Marília (SP), 2º semestre, 2015	154
Tabela 24 – Distribuição resultados versão individual, processo léxico – Escolares do 7º ano do Ensino Fundamental II, Marília (SP), 2º semestre, 2015	154
Tabela 25 – Distribuição resultados versão individual, processo léxico – Escolares do 8º ano do Ensino Fundamental II, Marília (SP), 2º semestre, 2015	155
Tabela 26 – Distribuição resultados versão individual, processo léxico – Escolares do 9º ano do Ensino Fundamental II, Marília (SP), 2º semestre, 2015	155
Tabela 27 – Distribuição resultados versão individual, processo léxico – Escolares da 1ª série do Ensino Médio, Marília (SP), 2º semestre, 2015	156
Tabela 28 – Distribuição resultados versão individual, processo léxico – Escolares da 2ª série do Ensino Médio, Marília (SP), 2º semestre, 2015	157
Tabela 29 – Distribuição resultados versão individual, processo léxico – Escolares da 3ª série do Ensino Médio, Marília (SP), 2º semestre, 2015	157
Tabela 30 – Distribuição resultados versão individual, processo sintático (estrutura gramatical II e sinais de pontuação) e processo semântico – Escolares do Ensino Fundamental II, Marília (SP), 2º semestre, 2015	159

Tabela 31– Distribuição resultados versão individual, processo sintático (estrutura gramatical II e sinais de pontuação) e processo semântico – Escolares de 1ª a 3ª série do Ensino Médio, Marília (SP), 2º semestre, 2015	161
Tabela 32 - Distribuição a partir do ponto de corte dos tercís para a frequência de ocorrência das palavras, total das frequências e frequência média	176
Tabela 33 - Apresentação da quantidade de palavras por frequência para o Ensino Fundamental II e Ensino Médio	176
Tabela 34 - Apresentação do percentual de acertos das palavras de alta frequência do E-LEITURA II – Ensino Fundamental ciclo II	183
Tabela 35 - Apresentação do percentual de acertos das palavras de média frequência do E-LEITURA II – Ensino Fundamental ciclo II	184
Tabela 36 - Apresentação do percentual de acertos das palavras de baixa frequência do E-LEITURA II – Ensino Fundamental ciclo II	184
Tabela 37 - Apresentação do percentual de acertos das palavras de alta frequência do E-LEITURA III – Ensino Médio.....	184
Tabela 38 - Apresentação do percentual de acertos das palavras de média frequência do E-LEITURA III – Ensino Médio.....	185
Tabela 39 - Apresentação do percentual de acertos das palavras de baixa frequência do E-LEITURA III – Ensino Médio.....	185
Tabela 40 - Exemplos de comparação das palavras de alta, média e baixa frequência para os escolares do Ensino Fundamental ciclo II e Médio de acordo com a porcentagem mínima de acertos	186
Tabela 41. Distribuição dos escolares por nível e tipo de ensino, Marília (SP), 2º semestre, 2015	197
Tabela 42. Distribuição dos escolares por tipo de ensino e sexo, Marília (SP), 2º semestre, 2015	207
Tabela 43. Distribuição dos escolares por escola e ano escolar (frequência absoluta e relativa), Marília (SP), 2º semestre, 2015	207
Tabela 44. Distribuição dos escolares por naturalidade, Marília (SP), 2º semestre, 2015	208
Tabela 45. Distribuição dos escolares segundo idade, ano escolar e nível de ensino, por tipo de ensino (frequência absoluta e relativa), Marília (SP), 2º semestre, 2015	208
Tabela 46. Distribuição dos escolares por idade, ano escolar, nível de ensino e escola, segundo sexo, Marília (SP), 2º semestre, 2015.....	209

Tabela 47. Distribuição da média etária por série escolar, para cada tipo de ensino, Marília (SP), 2º semestre, 2015.....	210
Tabela 48 - Descrição do tempo em minutos da aplicação das provas da versão coletiva e individual nos escolares do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, 2º semestre, Marília (SP) 2015.....	212
Tabela 49 - Distribuição das notas de português e média geral das notas de todas as disciplinas do 1º semestre, Marília (SP) 2015	215
Tabela 50. Descrição e comparação dos acertos e itens respondidos dos escolares do 6º ao 9º ano e 1ª a 3ª série na prova Seleção Léxica e Categorização semântica, Marília (SP), 2º semestre, 2015	221
Tabela 51. Descrição e comparação dos acertos e itens respondidos dos escolares do 6º ao 9º ano e 1ª a 3ª série na prova Estruturas Gramaticais I e Juízos Gramaticais, Marília (SP), 2º semestre, 2015	222
Tabela 52. Descrição e comparação dos acertos e itens respondidos dos escolares do 6º ao 9º ano e 1ª a 3ª série na prova Compreensão Expositiva, Marília (SP), 2º semestre, 2015	223
Tabela 53. Descrição e comparação de acertos entre os escolares do Ensino Fundamental II e do Médio, independentemente do tipo de ensino, Marília (SP), 2º semestre, 2015	225
Tabela 54. Descrição e comparação de itens respondidos entre os escolares do Ensino Fundamental II e do Médio independentemente do tipo de ensino, Marília (SP), 2º semestre, 2015	226
Tabela 55. Descrição e comparação de acertos entre os escolares do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, do ensino Público, Marília (SP), 2º semestre, 2015.....	228
Tabela 56. Descrição e comparação de acertos entre os escolares do Ensino Fundamental II e do Médio do ensino particular, Marília (SP), 2º semestre, 2015.....	229
Tabela 57. Descrição e comparação de itens respondidos entre os escolares do Ensino Fundamental II e do Médio do ensino público, Marília (SP), 2º semestre, 2015.....	230
Tabela 58. Descrição e comparação de itens respondidos entre os escolares do Ensino Fundamental II e do Médio do ensino particular, Marília (SP), 2º semestre, 2015.....	231
Tabela 59. Descrição e comparação de acertos, por ano escolar, do ensino público e particular na prova de Seleção Léxica, Marília (SP), 2º semestre, 2015	233
Tabela 60. Descrição e comparação de itens respondidos, por ano escolar, do ensino público e particular na prova de Seleção Léxica, Marília (SP), 2º semestre, 2015.....	234

Tabela 61. Descrição e comparação de acertos, por ano escolar, do ensino público e particular na prova de Categorização Semântica, Marília (SP), 2º semestre, 2015	235
Tabela 62. Descrição e comparação de itens respondidos, por ano escolar, do ensino público e particular na prova de Categorização Semântica, Marília (SP), 2º semestre, 2015.....	236
Tabela 63. Descrição e comparação de acertos, por ano escolar, do ensino público e particular na prova de Estruturas Gramaticais I, Marília (SP), 2º semestre, 2015.....	237
Tabela 64. Descrição e comparação de itens respondidos, por ano escolar, do ensino público e particular na prova de Estruturas Gramaticais I, Marília (SP), 2º semestre, 2015	238
Tabela 65. Descrição e comparação de acertos, por ano escolar, do ensino público e particular na prova de Juízos Gramaticais, Marília (SP), 2º semestre, 2015	239
Tabela 66. Descrição e comparação de itens respondidos, por ano escolar, do ensino público e particular na prova de Juízos Gramaticais, Marília (SP), 2º semestre, 2015.....	240
Tabela 67. Descrição e comparação de acertos, por ano escolar, do ensino público e particular na prova Compreensão Expositiva, Marília (SP), 2º semestre, 2015	241
Tabela 68. Descrição e comparação de acertos, por ano escolar, do ensino público e particular na prova Compreensão Narrativa, Marília (SP), 2º semestre, 2015	242
Tabela 69. Descrição e comparação do número de acertos entre os escolares do Ensino Fundamental II, público e particular, nas provas da versão coletiva, Marília (SP), 2º semestre, 2015	244
Tabela 70. Descrição e comparação do número de itens respondidos entre os escolares do Ensino Fundamental II, público e particular, nas provas da versão coletiva, Marília (SP), 2º semestre, 2015	245
Tabela 71. Descrição e comparação do número de acertos entre os escolares do Ensino Médio, público e particular, nas provas da versão coletiva, Marília (SP), 2º semestre, 2015	246
Tabela 72. Descrição e comparação do número de itens respondidos entre os escolares do Ensino Médio, público e particular, nas provas da versão coletiva, Marília (SP), 2º semestre, 2015	247
Tabela 73. Correlação do desempenho dos escolares do Ensino Fundamental II e do Médio de escola pública e particular nas provas do processo léxico, sintático e semântico da versão coletiva	248
Tabela 74. Descrição e comparação do número de acertos dos escolares do 6º ao 9º ano e 1ª a 3ª série nas listas de Leitura de Palavras	250

Tabela 75. Descrição e comparação do tempo em segundos dos escolares do 6º ao 9º ano e 1ª a 3ª série nas listas de Leitura de Palavras	251
Tabela 76. Descrição e comparação dos acertos e tempo em segundos dos escolares do 6º ao 9º ano e 1ª a 3ª série nas listas de Leitura de Pseudopalavras.....	252
Tabela 77. Descrição e comparação do número de acertos entre os escolares do Ensino Fundamental II e do Médio nas provas do processo sintático, Marília (SP), 2º semestre, 2015	253
Tabela 78. Descrição e comparação do número de acertos entre os escolares do Ensino Fundamental II e do Médio nas provas do processo semântico, Marília (SP), 2º semestre, 2015	254
Tabela 79. Descrição e comparação do número de acertos entre os escolares do Ensino Fundamental II e do Médio, independentemente do tipo de ensino, nas provas do processo léxico, Marília (SP), 2º semestre, 2015	256
Tabela 80. Descrição e comparação do tempo em segundos entre os escolares do Ensino Fundamental II e do Médio, independentemente do tipo de ensino, nas provas do processo léxico, Marília (SP), 2º semestre, 2015	257
Tabela 81. Descrição e comparação do número de acertos entre os escolares do Ensino Fundamental II e do Médio, independentemente do tipo de ensino, nas provas do processo sintático e semântico, Marília (SP), 2º semestre, 2015	258
Tabela 82. Descrição e comparação do número de acertos entre os escolares do Ensino Fundamental II e do Médio, do ensino público, nas provas do processo léxico, Marília (SP), 2º semestre, 2015	260
Tabela 83. Descrição e comparação do tempo em segundos entre os escolares do Ensino Fundamental II e do Médio, do ensino público, nas provas do processo léxico, Marília (SP), 2º semestre, 2015	261
Tabela 84. Descrição e comparação do número de acertos entre os escolares do Ensino Fundamental II e do Médio, do ensino público, nas provas do processo sintático e semântico, Marília (SP), 2º semestre, 2015	262
Tabela 85. Descrição e comparação do número de acertos entre os escolares do Ensino Fundamental II e do Médio, do ensino particular, nas provas do processo léxico, Marília (SP), 2º semestre, 2015.....	263

Tabela 86. Descrição e comparação do tempo em segundos entre os escolares do Ensino Fundamental II e do Médio, do ensino particular, nas provas do processo léxico, Marília (SP), 2º semestre, 2015.....	264
Tabela 87. Descrição e comparação do número de acertos entre os escolares do Ensino Fundamental II e do Médio, do ensino particular, nas provas do processo sintático e semântico, Marília (SP), 2º semestre, 2015	265
Tabela 88. Descrição e comparação de acertos, por ano escolar, do ensino público e particular na prova Leitura de Palavras 1, Marília (SP), 2º semestre, 2015	267
Tabela 89. Descrição e comparação do tempo em segundos, por ano escolar, do ensino público e particular na prova Leitura de Palavras 1, Marília (SP), 2º semestre, 2015	268
Tabela 90. Descrição e comparação de acertos, por ano escolar, do ensino público e particular na prova Leitura de Palavras 2, Marília (SP), 2º semestre, 2015	269
Tabela 91. Descrição e comparação do tempo em segundos, por ano escolar, do ensino público e particular na prova Leitura de Palavras 2, Marília (SP), 2º semestre, 2015	270
Tabela 92. Descrição e comparação de acertos, por ano escolar, do ensino público e particular na prova Leitura de Palavras 3, Marília (SP), 2º semestre, 2015	271
Tabela 93. Descrição e comparação do tempo em segundos, por ano escolar, do ensino público e particular na prova Leitura de Palavras 3, Marília (SP), 2º semestre, 2015	272
Tabela 94. Descrição e comparação de acertos, por ano escolar, do ensino público e particular na prova Leitura de Palavras 4, Marília (SP), 2º semestre, 2015	273
Tabela 95. Descrição e comparação do tempo em segundos, por ano escolar, do ensino público e particular na prova Leitura de Palavras 4, Marília (SP), 2º semestre, 2015	274
Tabela 96. Descrição e comparação de acertos, por ano escolar, do ensino público e particular na prova Leitura de Pseudopalavras 1, Marília (SP), 2º semestre, 2015	275
Tabela 97. Descrição e comparação do tempo em segundos, por ano escolar, do ensino público e particular na prova Leitura de Palavras 1, Marília (SP), 2º semestre, 2015	276
Tabela 98. Descrição e comparação de acertos, por ano escolar, do ensino público e particular na prova Leitura de Pseudopalavras 2, Marília (SP), 2º semestre, 2015	277
Tabela 99. Descrição e comparação do tempo em segundos, por ano escolar, do ensino público e particular na prova Leitura de Palavras 2, Marília (SP), 2º semestre, 2015	278
Tabela 100. Descrição e comparação de acertos, por ano escolar, do ensino público e particular na prova Estruturas Gramaticais II, Marília (SP), 2º semestre, 2015	280

Tabela 101. Descrição e comparação de acertos, por ano escolar, do ensino público e particular na prova Sinais de Pontuação, Marília (SP), 2º semestre, 2015	281
Tabela 102. Descrição e comparação do tempo em segundos, por ano escolar, do ensino público e particular na prova Sinais de Pontuação, Marília (SP), 2º semestre, 2015.....	282
Tabela 103. Descrição e comparação de acertos, por ano escolar, do ensino público e particular na prova Compreensão de Leitura I, Marília (SP), 2º semestre, 2015	283
Tabela 104. Descrição e comparação do tempo em segundos, por ano escolar, do ensino público e particular na prova Compreensão de Leitura I, Marília (SP), 2º semestre, 2015 ...	284
Tabela 105. Descrição e comparação de acertos, por ano escolar, do ensino público e particular na prova Compreensão de Leitura II, Marília (SP), 2º semestre, 2015	285
Tabela 106. Descrição e comparação de acertos, por ano escolar, do ensino público e particular na prova Compreensão Oral, Marília (SP), 2º semestre, 2015	286
Tabela 107. Descrição e comparação do número de acertos entre os escolares do Ensino Fundamental II, do público e particular, nas provas do processo léxico, Marília (SP), 2º semestre, 2015	288
Tabela 108. Descrição e comparação do tempo em segundos entre os escolares os escolares do Ensino Fundamental II, público e particular, nas provas do processo léxico, Marília (SP), 2º semestre, 2015	289
Tabela 109. Descrição e comparação do número de acertos entre os escolares do Ensino Fundamental II, do ensino público e particular, nas provas do processo sintático e semântico, Marília (SP), 2º semestre, 2015	290
Tabela 110. Descrição e comparação do número de acertos entre os escolares do Ensino Médio, público e particular, nas provas do processo léxico, Marília (SP), 2º semestre, 2015	292
Tabela 111. Descrição e comparação do tempo em segundos entre os escolares os escolares do Ensino Médio, público e particular, nas provas do processo léxico, Marília (SP), 2º semestre, 2015	293
Tabela 112. Descrição e comparação do número de acertos entre os escolares do Ensino Médio, público e particular, nas provas do processo sintático e semântico, Marília (SP), 2º semestre, 2015	294
Tabela 113. Correlação entre as provas para os escolares do Ensino Fundamental II e do Médio de escola pública e particular, Marília (SP), 2º semestre, 2015	296

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Representação gráfica da análise de correlação de Pearson entre as variáveis tempo da versão individual e média da nota de português do 1º semestre de 2015, Marília (SP), 2015	141
Gráfico 2 – Representação gráfica da análise de correlação de Pearson entre as variáveis média geral das notas e média da nota de português do 1º semestre de 2015, Marília (SP), 2015...	141
Gráfico 3 – Representação gráfica da pontuação média de acertos, itens respondidos e erros na prova Seleção Léxica, Marília (SP), 2015	151
Gráfico 4 – Representação gráfica da pontuação média de acertos, itens respondidos e erros na prova Categorização Semântica, Marília (SP), 2015.....	152
Gráfico 5 – Representação gráfica da pontuação média de acertos, itens respondidos e erros na prova Estruturas Gramaticais I, Marília (SP), 2015	152
Gráfico 6 – Representação gráfica da pontuação média de acertos, itens respondidos e erros na prova Juízos Gramaticais, Marília (SP), 2015.....	153
Gráfico 7 – Representação gráfica da pontuação média das provas Compreensão Expositiva (CE) e Compreensão Narrativa (CN), Marília (SP), 2015	153
Gráfico 8 – Representação gráfica do tempo (em segundos) na leitura de palavras dos escolares do Ensino Fundamental II e do Médio, por nível de ensino, Marília (SP), 2015.....	162
Gráfico 9 - Representação gráfica da pontuação média de acertos na leitura de palavras dos escolares do Ensino Fundamental II e do Médio, por nível de ensino, Marília (SP), 2015 ...	163
Gráfico 10 - Representação gráfica da pontuação média de acertos na leitura de pseudopalavras dos escolares do Ensino Fundamental II e do Médio, por nível de ensino, Marília (SP), 2015	163
Gráfico 11 – Representação gráfica do tempo (em segundos) na leitura de pseudopalavras dos escolares do Ensino Fundamental II e do Médio, por nível de ensino, Marília (SP), 2015 ...	164
Gráfico 12 - Representação gráfica da pontuação média do número de acertos e do tempo (em segundos) na prova Sinais de Pontuação (SP) dos escolares do Ensino Fundamental II e do Médio, por nível de ensino, Marília (SP), 2015	165
Gráfico 13 - Representação gráfica da pontuação média do número de acertos e do tempo (em segundos) na prova Compreensão de Leitura I dos escolares do Ensino Fundamental II e do Médio, por nível de ensino, Marília (SP), 2015	165

Gráfico 14 - Representação gráfica da pontuação média do número de acertos nas provas Compreensão de Leitura II e Compreensão oral dos escolares do Ensino Fundamental II e do Médio, por nível de ensino, Marília (SP), 2015	166
Gráfico 15 – Representação gráfica da média etária dos escolares, por ano escolar e tipo de ensino.....	210
Gráfico 16 – Representação gráfica tempo versão coletiva dos escolares, por ano escolar e tipo de ensino	211
Gráfico 17 – Representação gráfica tempo versão individual dos escolares, por ano escolar e tipo de ensino.....	211
Gráfico 18 – Duração (em minutos) para a realização da provas da versão coletiva do PROLEC-SE R.....	213
Gráfico 19– Duração (em minutos) para a realização da provas da versão individual do PROLEC-SE R	213
Gráfico 20 – Representação gráfica média nota português dos escolares, por ano escolar e tipo de ensino	216
Gráfico 21 – Representação gráfica média nota geral dos escolares, por ano escolar e tipo de ensino.....	216
Gráfico 22. Representação gráfica da análise de correlação de <i>Spearman</i> entre as variáveis tempo da versão coletiva e tempo versão individual dos escolares do 7º ano do Ensino Fundamental, do 1º semestre de 2015, Marília (SP), 2015	218
Gráfico 23. Representação gráfica da análise de correlação de <i>Spearman</i> entre as variáveis tempo da versão coletiva e tempo versão individual dos escolares do 9º ano do Ensino Fundamental, do 1º semestre de 2015, Marília (SP), 2015	218
Gráfico 24. Representação gráfica da análise de correlação de <i>Spearman</i> entre as variáveis tempo da versão coletiva e tempo versão individual dos escolares da 1ª série do Ensino Médio, do 1º semestre de 2015, Marília (SP), 2015	219
Gráfico 25. Representação gráfica da análise de correlação de <i>Spearman</i> entre as variáveis tempo da versão coletiva e tempo versão individual dos escolares da 3ª série do Ensino Médio, do 1º semestre de 2015, Marília (SP), 2015	219

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Modelo completo para entender a compreensão leitora: processos frios e processos quentes.....	71
Quadro 2- Descrição dos níveis de desempenho em Língua Portuguesa da Avaliação nacional do rendimento escolar – Prova Brasil.....	77
Quadro 3 - Apresentação das estruturas gramaticais em espanhol e a estrutura gramatical em português	101
Quadro 4 - Palavras utilizadas na prova Leitura de Palavras e de Pseudopalavras.....	105
Quadro 5 - Pseudopalavras utilizadas na prova Leitura de Palavras e de Pseudopalavras	106
Quadro 6 - Apresentação das palavras da prova de categorização semântica, “Animal (A) ou não (N)?”	108
Quadro 7- Apresentação das frases para a prova Estruturas Gramaticais I (versão coletiva), período simples e composto	110
Quadro 8 - Apresentação das frases gramaticalmente corretas da prova Juízos Gramaticais (versão coletiva)	112
Quadro 9 - Apresentação das frases gramaticalmente incorretas da prova Juízos Gramaticais (versão coletiva)	113
Quadro 10 - Apresentação das provas da versão coletiva e o tempo de cada uma delas	116
Quadro 11 - Apresentação das palavras curtas e de alta frequência (LP1), apresentadas na ordem em que aparecem na prova para avaliação	118
Quadro 12 - Apresentação das palavras longas e de alta frequência (LP2), apresentadas na ordem em que aparecem na prova para avaliação	119
Quadro 13 - Apresentação das palavras curtas de baixa frequência (LP3), apresentadas na ordem em que aparecem na prova para avaliação	120
Quadro 14 - Apresentação das palavras longas e de baixa frequência (LP4) apresentadas na ordem em que aparecem na prova para avaliação	121
Quadro 15 - Apresentação das pseudopalavras curtas (LPS1) e longas (LPS2) e as suas respectivas palavras em português para derivação	123
Quadro 16 - Apresentação das frases em período simples para a prova Estrutura Gramatical II (versão individual).....	124
Quadro 17 - Apresentação das frases em período composto para a prova Estrutura Gramatical II (versão individual)	124

Quadro 18 – Apresentação das provas da versão coletiva e individual.....	129
Quadro 19 - Descrição das alterações realizadas nas pseudopalavras da versão individual e coletiva	137
Quadro 20 - Apresentação do material utilizado para extração das palavras para o Banco de Palavras.....	172
Quadro 21 - Apresentação de exemplos de palavras que oferecem ambiguidade e que podem ser classificadas diferentemente de substantivos.....	173
Quadro 22 - Apresentação de exemplos de substantivos com função de adjetivos, formando metáforas	174
Quadro 23. Descrição das provas da Adaptação Brasileira das Provas de Avaliação dos Processos de Leitura (PROLEC-SE R) para escolares do Ensino Fundamental Ciclo II e do Ensino Médio.....	204

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Representação esquemática das definições de letra, grafema, som e fonema.	38
Figura 2. Representação esquemática dos exemplos de letras, grafemas e fonemas.	39
Figura 3 - Ilustração dos processos de leitura	41
Figura 4– Modelo dupla rota de Coltheart (1981).....	50
Figura 5 - Leitura compreensiva através da rota fonológica	54
Figura 6 - Componentes da compreensão da leitura da identificação de palavra à compreensão de textos.....	61
Figura 7 - Principais componentes na aquisição da capacidade de compreensão da leitura	69
Figura 8 - Processos avaliados nas versões individual e coletiva do procedimento em espanhol PROLEC–SE R	94
Figura 9 - Representação gráfica dos estágios da tradução e adaptação cultural	97
Figura 10- Ilustração do campo 1 SL da folha de respostas – Versão Coletiva.....	107
Figura 11 - Ilustração do campo 2 CS da folha de respostas – Versão Coletiva.....	109
Figura 12 - Ilustração da prova 3 EG I – Versão Coletiva	111
Figura 13 - Ilustração do campo 3 EG I da folha de respostas – Versão Coletiva.....	111
Figura 14 - Ilustração do campo 4 JG da folha de respostas – Versão Coletiva	114
Figura 15 - Ilustração do campo 5 CE da folha de respostas – Versão Coletiva.....	115
Figura 16 - Ilustração do campo 6 CN da folha de respostas – Versão Coletiva	115
Figura 17 - Ilustração Prova Estruturas Gramaticais II – versão individual	125
Figura 18 - Processo seleção participantes estudo piloto	133
Figura 19 - Sequência da coleta de dados estudo piloto.....	133
Figura 20 - Descrição do processo de amostragem, Marília (SP) – 2015	177
Figura 21 – Representação gráfica da sequência da coleta de dados	180
Figura 22. Descrição dos estudos	194
Figura 23 – Descrição do processo de amostragem, Estudo 3, Ensino Público, Marília (SP) - 2015.....	199
Figura 24 - Descrição do processo de amostragem escola particular, Marília (SP) - 2015....	200
Figura 25 – Representação gráfica da sequência da coleta de dados – Estudo 3	202

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PIB	Produto Interno Bruto
FDE	Fundação para o Desenvolvimento da Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
PROEMI	Programa Ensino Médio Inovador
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
FFC	Faculdade de Filosofia e Ciências
CEES	Centro de Estudos da Educação e da Saúde
LIDA	Laboratório de Investigação dos Desvios da Aprendizagem
SL	Seleção Léxica
CS	Categorização Semântica
EG	Estruturas Gramaticais
JG	Juízos Gramaticais
CE	Compreensão expositiva
CN	Compreensão narrativa
LP	Leitura de Palavras
LPS	Leitura de Pseudopalavras
SP	Sinais de Pontuação
CL	Compreensão de leitura
CO	Compreensão oral
PROLEC	Provas de Avaliação dos Processos de Leitura
DP	Desvio padrão
IC	Intervalo de Confiança

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	27
2	REVISÃO DE LITERATURA	34
2.1	PROCESSOS COGNITIVOS QUE INFLUENCIAM NA LEITURA.....	37
2.2	PROCESSOS DE LEITURA	41
2.2.1	Decodificação.....	43
2.2.1.1	Processos Perceptivos e de Identificação de Letras.....	44
2.2.1.2	Processo léxico ou de reconhecimento das palavras	48
2.2.2	Compreensão	58
2.2.2.1	Processo sintático	59
2.2.2.2	Processo semântico	60
2.3	A EDUCAÇÃO NO BRASIL	72
3	OBJETIVO.....	83
3.1	OBJETIVO GERAL	83
4	ASPECTOS METODOLÓGICOS GERAIS	84
4.1	PROCEDIMENTOS ÉTICOS	84
4.2	LOCAIS DO ESTUDO	85
4.2.1	Escola 1	86
4.2.2	Escola 2	87
4.2.3	Escola 3	88
4.2.4	Escola 4	90
5	ESTUDO 1 - TRADUÇÃO E ADAPTAÇÃO CULTURAL DA AVALIAÇÃO DOS PROCESSOS DE LEITURA, EM ESCOLARES DO ENSINO FUNDAMENTAL CICLO II E DO ENSINO MÉDIO..	93
5.1	OBJETIVO.....	93
5.2	MÉTODO.....	93
5.2.1	Permissão para a tradução e a adaptação do instrumento	93
5.2.2	Descrição do procedimento original - <i>Evaluación de los procesos lectores</i> – PROLEC-SE R	94
5.2.3	Tradução e Adaptação Cultural	96
5.2.3.1	Processo de adaptação cultural	97
5.2.3.1.1	Critérios para seleção das palavras	97
5.2.3.1.2	Critérios para a elaboração das frases.....	98
5.2.3.1.3	Critérios para a elaboração dos textos	101
5.2.3.1.4	Materiais aplicação PROLEC-SE R	101
5.2.3.1.5	Normas de aplicação geral.....	102
5.2.3.1.6	Normas de aplicação versão coletiva.....	103
5.2.3.1.7	Provas versão coletiva	104
5.2.3.1.7.1	Seleção Léxica	104
5.2.3.1.7.2	Categorização Semântica	107
5.2.3.1.7.3	Estruturas Gramaticais I (EG I)	109

5.2.3.1.7.4	Juízos gramaticais	111
5.2.3.1.7.5	Compreensão Expositiva (CE).....	114
5.2.3.1.7.6	Compreensão Narrativa (CN)	115
5.2.3.1.8	Normas de aplicação individual	116
5.2.3.1.9	Provas versão individual.....	117
5.2.3.1.9.1	Leitura de Palavras (LP)	117
5.2.3.1.9.2	Leitura de Pseudopalavras (LPS).....	122
5.2.3.1.9.3	Estruturas Gramaticais II (EG II).....	124
5.2.3.1.9.4	Sinais de Pontuação (SP): Texto Maldito Apêndice	125
5.2.3.1.9.5	Compreensão de Leitura I: Annapurna	126
5.2.3.1.9.6	Compreensão de leitura II: Os Papuas Australianos	127
5.2.3.1.9.7	Compreensão Oral: Texto Os Esquimós.....	128
5.2.3.2	Tradução do procedimento para a língua portuguesa	130
5.2.3.2.1	Tradução (Estágio 1)	130
5.2.3.2.2	Síntese das traduções (Estágio 2)	130
5.2.3.2.3	Retrotradução (Estágio 3).....	131
5.2.3.2.4	Revisão por comitê de especialistas (Estágio 4).....	131
5.2.3.2.5	Aplicação da versão Pré-Final do instrumento – Estudo Piloto (Estágio 5)	132
5.2.3.2.6	Avaliação e apreciação de todos os relatórios escritos pelo pesquisador e comitê de especialistas (Estágio 6)	134
6	RESULTADOS	135
6.1	ESTÁGIO 1 (TRADUÇÃO) E ESTÁGIO 2 (SÍNTESE DAS TRADUÇÕES).....	135
6.2	ESTÁGIO 3 (RETROTRADUÇÃO)	136
6.3	ESTÁGIO 4 (REVISÃO POR COMITÊ DE ESPECIALISTAS)	136
6.4	ESTÁGIO 5 (APLICAÇÃO DA VERSÃO PRÉ-FINAL DO INSTRUMENTO – ESTUDO PILOTO)	
	138	
6.4.1	Caracterização dos participantes do estudo piloto.....	138
6.4.2	Desempenho dos escolares do estudo piloto nas provas da versão coletiva do PROLEC-SE R versão piloto.....	141
6.4.3	Desempenho dos escolares do estudo piloto nas provas da versão individual do PROLEC-SE R versão piloto.....	153
6.5	ESTÁGIO 6 (AVALIAÇÃO E APRECIÇÃO DE TODOS OS RELATÓRIOS ESCRITOS PELO PESQUISADOR E COMITÊ DE ESPECIALISTAS).....	167
7	CONCLUSÃO	168
8	ESTUDO 2 - ELABORAÇÃO DO BANCO DE PALAVRAS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL CICLO II E ENSINO MÉDIO	170
8.1	OBJETIVOS	170
9	MATERIAL E MÉTODO.....	171
9.1	DELINEAMENTO E JUSTIFICATIVA DO ESTUDO	171

9.2	ELABORAÇÃO DO BANCO DE PALAVRAS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II E MÉDIO	171
9.3	PARTICIPANTES	176
9.4	LOCAL DO ESTUDO	179
9.5	COLETA DE DADOS	179
9.5.1	Procedimentos	179
9.5.2	Análise dos Resultados	180
10	RESULTADOS	182
11	DISCUSSÃO.....	187
12	CONCLUSÃO	191
13	ESTUDO 3: DESEMPENHO DOS ESCOLARES DO ENSINO FUNDAMENTAL CICLO II E DO ENSINO MÉDIO NAS PROVAS DA ADAPTAÇÃO BRASILEIRA DE AVALIAÇÃO DOS PROCESSOS DE LEITURA.....	193
13.1	OBJETIVO.....	195
14	MATERIAL E MÉTODO.....	196
14.1	DELINEAMENTO DO ESTUDO	196
14.2	POPULAÇÃO E AMOSTRA	196
14.2.1	Amostra.....	196
14.2.1.2	Tamanho da amostra	197
14.2.1.3	Seleção da amostra	198
14.3	LOCAL DO ESTUDO.....	201
14.4	COLETA DE DADOS.....	202
14.4.1	Procedimentos	202
14.4.2	Análise dos Dados	205
15	RESULTADOS	207
15.1	CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES.....	207
15.2	DESEMPENHO DOS ESCOLARES DO ENSINO PÚBLICO E PARTICULAR NAS PROVAS DA VERSÃO COLETIVA DO PROLEC-SE R.....	219
15.3	DESEMPENHO DOS ESCOLARES DO ENSINO PÚBLICO E PARTICULAR NAS PROVAS DA VERSÃO INDIVIDUAL DO PROLEC-SE R.....	249
16	DISCUSSÃO.....	297
17	CONCLUSÃO	316
18	CONSIDERAÇÕES FINAIS	317
	REFERÊNCIAS	320
	ANEXO	342

1 INTRODUÇÃO

A importância da leitura vem sendo amplamente discutida, nos textos científicos, com enfoque para o seu papel no aprendizado. A maioria dos trabalhos sobre o tema se inicia com a definição do que é leitura e a sua importância no desenvolvimento social e cognitivo do sujeito. Segundo o relatório internacional da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)¹, a leitura é de extrema importância para compreender o mundo em que se vive e para que o processo de aprendizagem possa ser contínuo ao longo da vida (OECD, 2010).

Ao refletir sobre a leitura, percebe-se que, no início do Ensino Fundamental I, quando a alfabetização passa a ser priorizada e conduzida de forma sistemática, o principal objetivo é ensinar o aluno a ler. A partir do Ensino Fundamental II, a leitura se torna necessária para o aprendizado dos conteúdos propostos, ou seja, imprescindível na vida escolar. Dito em outras palavras, ao entrar na escola, o primeiro e principal objetivo é a alfabetização; isto é, o aprendizado da leitura e da escrita. Após os primeiros anos escolares faz-se necessário ler para aprender; o que conduzirá o aprendizado ao longo da vida.

Atualmente é comum deparar-se com adolescentes, egressos do Ensino Fundamental I, com problemas na decodificação das palavras; o que revela falhas no processo de alfabetização. Isso resulta em prejuízos para o futuro aprendizado, uma vez que as habilidades de decodificação são fundamentais para a compreensão do material escrito.

Além dos prejuízos na leitura, o adolescente, nessas condições, também apresenta dificuldades na escrita, dado que o ato de ler precede e é pré-requisito para a produção escrita. Em síntese, quanto mais se lê, mais palavras são armazenadas no léxico de *input* visual, criando-se as representações ortográficas e fonológicas das palavras; o que facilita e automatiza o seu reconhecimento.

Segundo o relatório do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), coordenado pela OCDE, o Brasil, em 2012, estava entre os dez países com pior rendimento escolar em matemática, leitura e ciências. No ranking geral de desempenho em leitura, o Brasil ocupava a 55ª posição, abaixo da média da OECD. Entre os países da América Latina, o Brasil ficou abaixo do Chile, da Costa Rica e do México (BRASIL, 2012; OECD, 2010).

¹ O nome da instituição é OECD - Organisation for Economic Co-operation and Development. Como nos relatórios oficiais do Brasil, foi traduzido para OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico -, ao longo do texto, quando citada a instituição foi utilizada a tradução oficial OCDE; porém, na hora da citação, optou-se por OECD, pois os documentos consultados foram os relatórios da própria instituição, e não os traduzidos pelo Brasil.

O relatório do PISA revelou que 37% dos escolares, investigados em mais de 60 países, não leem por prazer. No Brasil, esse percentual é de cerca de 20%. Esse resultado é preocupante, na medida em que a leitura por diversão está associada a melhor desempenho escolar e a maior proficiência em leitura na vida adulta. Em média, os estudantes que leem, diariamente, por prazer, obtêm resultados que equivalem a um ano e meio de escolarização a mais do que os que não leem (BRASIL, 2012; OECD, 2011).

Ademais, o PISA realizado em 2009 indicou que os escolares que liam livros juntamente com os seus pais, durante o primeiro ano escolar, alcançaram resultados notavelmente melhores, comparados aos escolares cujos pais não tinham esse hábito. O relatório destaca o papel fundamental da família no processo de ensino-aprendizagem, independentemente do nível socioeconômico familiar (BRASIL, 2012, OECD 2010; 2011).

Cenário diferente não foi encontrado na última avaliação do PISA, realizado em 2015, com resultados divulgados em 2016. O Brasil ficou na 63ª posição, no ranking geral e em 50º no de leitura. Cerca de metade (50,9%) dos escolares encontra-se abaixo do nível 2 em leitura, considerado o mínimo necessário para o exercício da cidadania. Isso significa que, a cada dez alunos, cinco não atingiram as habilidades necessárias para a leitura e a compreensão (BRASIL, 2016a; OECD, 2016).

O governo brasileiro, em 2012, justificou que parte do mau desempenho se deve à defasagem idade-série dos escolares, visto que, no PISA, são avaliados escolares com 15 anos de idade, independente da série na qual está matriculado. Essa prática, contudo, é realizada em todos os países membros e convidados da OCDE (BRASIL, 2012).

Em 2016, a partir do levantamento dos pontos fortes e fracos dos estudantes em leitura, nas provas do PISA, identificou-se que os brasileiros têm mais facilidade para lidar com textos representativos de situação pessoal, como *e-mails*, cartas, mensagens instantâneas, *blogs*, e quando a atividade consiste em localizar e recuperar a informação textual; o que leva a afirmar que a compreensão dos escolares brasileiros é considerada superficial, não sendo capazes de aprofundar na compreensão do material lido (BRASIL, 2016a; OECD, 2016).

Na tentativa de justificar o desempenho em 2015, o governo brasileiro alega que as atividades de localizar e recuperar a informação do texto é a atividade mais elementar para compreensão da leitura, e é ensinada desde o início da escolarização, juntamente com a habilidade de decodificação do material impresso. Além disso, o governo explica que, no Ensino Fundamental, o material didático apresenta maior incidência de textos dos gêneros representativos de situação pessoal, buscando aliar o conteúdo do ensino ao interesse dos

alunos, trabalhando com textos de reportagens, entrevistas, tirinhas, histórias em quadrinhos, textos da tradição oral, como causos e anedotas. Já no Ensino Médio haveria maior incidência de textos da literatura brasileira (BRASIL, 2016a).

Justifica, ainda, que, pelo fato de os alunos de 15 anos estarem no final do Ensino Fundamental ou no início do Ensino Médio, são esses os textos com os quais mais tiveram contato. Frente à justificativa apresentada, em especial, em 2016, fica claro que o governo tem conhecimento da defasagem no ensino no Brasil, porém, sem propostas para modificar esse cenário.

Apesar desse cenário, nos dias atuais se nota que a leitura está mais presente na vida dos adolescentes e dos jovens devido ao uso da internet e dos aplicativos de celular como principal meio de comunicação, entretenimento e de obtenção de informações. Nessa perspectiva, acredita-se que os adolescentes e os jovens nunca leram tanto, porém o que deve entrar em questão não é a quantidade dessa leitura, mas sua qualidade.

As dificuldades na leitura prejudicam o desenvolvimento de habilidades básicas para o domínio da linguagem, como o aumento do vocabulário e o conhecimento das palavras; o que repercutirá no processo de ensino-aprendizagem. Devido a isso, hoje cresce o número de escolares maiores de 11 anos encaminhados para avaliação fonoaudiológica, com queixas de dificuldades no aprendizado da leitura e da escrita. No entanto, ao avaliar esses escolares, na ampla maioria dos casos, não se depara com transtornos de aprendizagem e/ou de atenção, mas com déficits no ensino do princípio alfabético, apesar de o INEP afirmar que o ensino prioriza as atividades de decodificação.

O aumento dos encaminhamentos tornou evidente a fragilidade da fonoaudiologia educacional brasileira, a escassez de procedimentos para avaliar o desempenho em leitura e em escrita dos escolares do Ensino Fundamental II e Médio.

Pesquisadores da Espanha apontaram, em 1996, a necessidade de se criar uma bateria de procedimentos que pudesse ser utilizada para avaliar os processos de leitura, de modo que fosse possível identificar os fatores envolvidos que originam as dificuldades de leitura.

A fim de suprir essa lacuna, Cueto, Rodríguez e Ruano (1996) publicaram, pela *TEA Ediciones*, o procedimento de avaliação dos processos de leitura PROLEC, o qual foi revisado em 2007, dando lugar ao PROLEC-R. (CUETOS et al., 2007). Todavia, esse instrumento era destinado aos escolares de 6 a 12 anos, não contemplando os do ensino secundário obrigatório na Espanha. Em 1999, Ramos e Cueto publicaram o PROLEC-SE, destinado aos escolares

entre 10 e 16 anos. O procedimento está em sua quinta edição; em 2016 foi publicada sua versão revisada.

Nos países que têm o espanhol como língua oficial, pesquisadores e clínicos vêm utilizando o PROLEC-R e o PROLEC-SE para avaliar os processos de leitura em escolares do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, sendo um dos instrumentos mais utilizados em pesquisas para definir o perfil de leitura. É utilizado tanto por profissionais da área da educação como da saúde (fonoaudiólogos, pedagogos, psicólogos, entre outros).

Frente ao exposto, este estudo teve por objetivo traduzir e adaptar culturalmente para o Brasil o teste de *“Evaluación de los procesos lectores – PROLEC-SE R”*, destinado aos escolares do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental ciclo II e da 1ª a 3ª série do Ensino Médio, e avaliar o desempenho da mesma população em relação às provas.

A tradução e adaptação do PROLEC-SE R para o ensino Fundamental II e Médio é um desejo antigo; porém foi esperado o melhor momento para sua realização, o período do doutoramento. Essa aspiração nasceu em 2010, quando foi publicado, pela Editora Casa do Psicólogo, hoje *Person Clinical* Brasil Editora, o PROLEC – Provas de Avaliação dos Processos de Leitura para escolares das antigas 1ª a 4ª série (CAPELLINI; OLIVEIRA; CUETOS, 2010; 2012; 2014).

No Brasil, o PROLEC (CAPELLINI; OLIVEIRA; CUETOS, 2010; 2012; 2014) para escolares do Ensino Fundamental I é um dos primeiros instrumentos de avaliação, baseado em critérios e em normas de desenvolvimento da leitura. Tamanha foi a aceitação que, atualmente, a versão brasileira se encontra em sua terceira edição. Apesar de seu uso ser indicado para escolares do 2º ao 5º ano escolar, o procedimento é aplicado em escolares de séries posteriores, quando identificadas dificuldades na aprendizagem da leitura.

Ao longo dos últimos anos se procurou seguir todo o rigor metodológico e científico necessários para a adaptação brasileira do PROLEC-SE R. Para tanto, contou-se com a ajuda de um profissional de ciências humanas (letras) com seu conhecimento gramatical e ortográfico na seleção das palavras, adaptação das frases e textos, e para a avaliação da versão final do procedimento, bem como de um profissional de exatas (estatística), que participou desde a concepção do projeto até a análise estatística.

No que tange ao conhecimento específico de fonoaudiologia, foi essencial a contribuição, por meio de discussões teóricas sobre desenvolvimento da linguagem escrita, dos pesquisadores do Grupo de Pesquisa “Linguagem, Aprendizagem e Escolaridade”, do CNPq,

além da experiência prática em avaliação da leitura e escrita, desenvolvida junto aos profissionais do Laboratório de Investigação dos Desvios da Aprendizagem – LIDA.

A presente tese se inicia com a base teórica para o desenvolvimento da leitura e seu aprendizado, com o intuito de aprofundar o conhecimento do modelo de leitura (modelo da dupla rota) que fundamenta a elaboração e adaptação do PROLEC-SE R.

Como a realização da tradução e adaptação cultural da avaliação dos processos de leitura (PROLEC–SE R) foi composta por diferentes etapas, foi necessário dividir o estudo em três a fim de facilitar a compreensão de como o trabalho foi realizado. A divisão em três estudos permite compreender o processo metodológico e o rigor que se teve ao realizá-lo.

Foram levantados os seguintes questionamentos: 1) A Adaptação brasileira da avaliação dos processos de leitura (PROLEC–SE R) é eficiente para avaliar os processos de leitura em escolares do Ensino Fundamental ciclo II e do Ensino Médio? 2) Como são estabelecidos os processos de leitura entre os escolares do Ensino Fundamental Ciclo II e do Ensino Médio? e 3) Com o aumento da seriação escolar, há melhora no desempenho em provas que avaliam os processos de leitura?

Levantou-se por hipóteses: 1) A Adaptação brasileira da avaliação dos processos de leitura (PROLEC – SE) é eficiente para avaliação dos processos de leitura em escolares do Ensino Fundamental ciclo II e do Ensino Médio; 2) Os processos de leitura estão estabelecidos entre os escolares; 3) Não existe diferença no desempenho dos escolares conforme a progressão escolar.

No Estudo 1 foi realizada a adaptação do teste “*Evaluación de los procesos lectores*”- PROLEC–SE R. Para tanto, seguiram-se os estágios de adaptação transcultural proposto por Beaton e Guillemín (2000). Como não foi possível limitar-se à tradução do procedimento, devido às diferenças culturais entre os países, o processo de adaptação contou com a seleção de palavras de alta e de baixa frequência, de acordo com a realidade brasileira e a adaptação das frases e textos. Em seguida, foi realizado o estudo-piloto e a finalização do procedimento.

O Estudo 2 partiu da necessidade de se ter um banco de palavras que pudesse ser utilizado para selecionar as palavras de alta e baixa frequência, para serem utilizadas no PROLEC-SE R. Diferentemente de outros países, nos quais os pesquisadores disponibilizam banco de palavras, classificados em frequência e extensão, nos quais os profissionais podem utilizar as que melhor atendem seus objetivos (BALOTA et al., 2007; MARTÍNEZ; GARCÍA, 2004; LÓPEZ, 2007).

Apesar da sua importância, até o presente momento, não há registros de listas de palavras e de pseudopalavras que possam ser utilizadas para a avaliação da leitura em escolares brasileiros do Ensino Fundamental ciclo II e do Médio, nem de banco de palavras do qual os profissionais possam selecionar aquelas que interessam, para criar suas próprias listas. Por isso, o Estudo 2 teve por objetivo a elaboração de um banco de palavras de alta, média e baixa frequência, para obter os estímulos linguísticos necessários para a seleção de palavras frequentes e não frequentes, bem como as palavras que serviram de apoio para a formação das pseudopalavras no PROLEC–SE R - versão brasileira. As palavras foram retiradas do material didático utilizado pela rede estadual de ensino de Marília (SP) do Ensino Fundamental II e do Médio, criando-se os bancos de palavras E-LEITURA II (Ensino Fundamental II) e E-LEITURA III (Ensino Médio).

Com o procedimento finalizado, iniciou-se o Estudo 3, que teve por objetivo caracterizar o desempenho dos escolares do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio nas provas do PROLEC–SE R, adaptado para a realidade brasileira. Trata-se de um estudo de corte transversal, no qual foram avaliados 436 escolares do ensino público e particular.

Dessa forma, espera-se que o PROLEC-SE R, além de ser um procedimento utilizado para a avaliação da leitura dos escolares do Ensino Fundamental II e do Médio, por profissionais das áreas de educação e saúde, contribua para novas propostas de materiais para avaliação e intervenção, bem como para o levantamento do perfil desses escolares, impulsionando mudanças nas políticas públicas e auxiliando no processo de aprendizagem.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Atualmente a leitura e a escrita são habilidades essenciais, importantes para o desenvolvimento cultural e pessoal do indivíduo, que proporciona sua inclusão na maioria dos ambientes sociais. A leitura permite que ele realize um trabalho gratificante na sociedade, utilize os recursos da vida cotidiana por meio do conhecimento da ciência e da tecnologia, da história e a cultura da humanidade, tornando-se um cidadão responsável e atuante (BANDINI et al., 2014; FONSECA-MORA, 2015; MORAIS, 2013; NAVAS; PINTO; DELISSA, 2009; NORTON et al., 2014). O desconhecimento da modalidade escrita, nas sociedades letradas, coexiste com a exclusão, com a pobreza e com os limites para o exercício da cidadania. (SCLIAR-CABRAL, 2003; 2013a).

A leitura, além do exposto, é uma das mais importantes entradas para o conhecimento, uma vez que se mostra necessária para o aprendizado dos conteúdos propostos tanto pelo meio acadêmico como pelas situações da vida diária. Isso implica na importância do ato de ler para aprender, pois a leitura é concebida como a principal ferramenta dos escolares para adquirir novos conceitos e um dos maiores desafios da escola nos tempos atuais (BANDINI et al., 2014; CAIN et al., 2001; FONSECA-MORA, 2015; MORAIS, 2013; NAVAS; PINTO; DELISSA, 2009; NORTON et al., 2014; OAKHILL; CAIN, 2012; OLIVEIRA; CAPELLINI, 2016). Cagliari (1996), ao falar sobre a importância da leitura, vai além da alfabetização:

“Além de ter um valor técnico para a alfabetização, a leitura é ainda uma fonte de prazer, de satisfação pessoal, de conquista, de realização, que serve de grande estímulo e motivação para que a criança goste da escola e de estudar”. (CAGLIARI, 1996, p. 169).

A capacidade para aprender a ler e a escrever é exclusiva da espécie humana e é estruturada no sistema nervoso central (SNC), produzindo mudanças profundas no cérebro dos escolares (CUETOS, 2010; DEHAENE, 2012; SCLIAR-CABRAL, 2013b). Para Coltheart (2013):

“(…) ler é processar informações: transformar escrita em fala, ou escrita em significado. Qualquer pessoa que tenha aprendido a ler terá adquirido um sistema mental de processamento de informações capaz de realizar essas transformações (p. 24)”.

Para Dehaene (2012, p. 32): “ler é saber identificar todas as palavras, sejam elas escritas em letra de imprensa, sejam manuscritas, em maiúsculas ou minúsculas e em todos os tamanhos das fontes”.

Morais (2013) afirma que recuperar a fala no material escrito, seja no nível da palavra, da frase ou do discurso, é saber ler. Por meio desse processo, a linguagem escrita é transformada em linguagem oral. O autor define:

(...) ler implica um sistema mental de tratamento da informação escritos, isto é, um conjunto complexo de operações de transformação de representações em outras representações. Essas operações fazem com que a representação de entrada – o sinal gráfico – seja convertido, no fim desse processo incrivelmente rápido, em representações da sua pronúncia e do seu significado. (MORAIS, 2013, p. 11).

A leitura constitui uma das tarefas fundamentais durante a escolaridade, especialmente nos primeiros anos, uma vez que, acima de qualquer outra aprendizagem, o objetivo fundamental da escola é que os alunos sejam capazes de ler de maneira eficiente. Um bom leitor deve ser capaz de ler com fluência, em silêncio e com compreensão adequada, textos desconhecidos e sem adaptações, o que mostra a comunicação das ideias em relação à temática do texto (CUETOS, 2010; FONSECA-MORA, 2015). Cagliari (1996, p. 155) define a leitura como: “toda manifestação linguística que uma pessoa realiza para recuperar um pensamento formulado por outra e colocado em forma escrita”.

A leitura e a escrita, embora interligadas, não são processos idênticos, sendo a primeira mais simples ao ser comparada à produção da escrita. Todavia, a leitura precede a escrita e é pré-requisito para a mesma, ou seja, para aprender a escrever é necessário primeiro ter aprendido a ler, em outras palavras, para escrever a leitura é obrigatória (CAGLIARI, 1996; SCLIAR-CABRAL, 2003; 2013b). Como afirmado por Scliar-Cabral (2013b, p.12), “sem saber ler, a criança não poderá compreender nem o que ela própria “escreveu”.

Diferentemente da linguagem oral, desenvolvida espontaneamente nas crianças que não apresentam déficit sensorial, perceptual ou cognitivo, a escrita é uma invenção cuja aprendizagem deve ser sistemática e intensiva, no contexto de ensino-aprendizagem, quando a criança já atingiu a maturidade cognitiva (MORAIS, 2013; SCLIAR-CABRAL, 2013b; GABRIEL; MORAIS; KOLINSKY, 2016).

Uma das maiores dificuldades para o aprendizado da leitura envolve, justamente, a linguagem oral, pois a criança percebe a fala como um contínuo, não havendo separação entre palavras, consoantes e vogais. Faz-se necessária, portanto, a análise consciente da fala, desmembrando-a em palavras, em sílabas e separando as consoantes das vogais, de modo que

a criança compreenda que a escrita é uma representação da fala. Esse trabalho é conhecido como consciência fonológica (DEHAENE, 2012; MORAIS, 2013; SCLiar-CABRAL, 2003; 2013b).

Ler de maneira compreensiva é uma atividade complexa, a partir da qual, em um breve período de tempo, é realizado um elevado número de operações cognitivas para que seja eficaz. Diversas operações cerebrais e mentais são envolvidas antes de uma palavra ser decodificada.

Na prática, contudo, a maioria dessas operações se torna automática, sendo que o próprio leitor não tem consciência delas. São automatizadas, principalmente, as operações de níveis inferiores como a identificação de letras e o reconhecimento de palavras, até o ponto em que diante de uma palavra escrita não podemos evitar lê-la (DEHAENE, 2012; CUETOS, 2010; GALLEG0; ISOCA, 2009; MELGAREJO; MARAVER; SAGE, 2013; SÁNCHEZ; GARCÍA; PARDO, 2012).

O fato de essas habilidades se tornarem automatizadas pode levar à falsa impressão de que a leitura é uma tarefa simples, pois nos leitores hábeis parece não oferecer demasiada dificuldade – prova disso é a velocidade da leitura (entre 150 e 400 palavras por minuto, de acordo com Carpenter e Just² (1977 *apud* CUETOS, 2010).

Algumas situações ilustram operações que interveem na leitura, impondo-lhe dificuldades - o não reconhecimento da palavra e de seu significado, devido à sua baixa frequência de ocorrência, a complexidade de estruturas gramaticais não frequentes na linguagem oral e o desconhecimento do tema lido. Essas situações podem tornar mais difícil a extração do significado e a integração dos conhecimentos (CUETOS, 2010).

Ainda segundo o autor, outra situação que mostra a dificuldade da leitura é a de pessoas, outrora consideradas leitores hábeis, as quais, por consequência de uma lesão cerebral, não podem mais ler devido a prejuízo em algum aspecto do processo de leitura. O processo afetado depende da localização e do tamanho da lesão. Alguns sujeitos não conseguem identificar as letras, outros podem ler somente determinados tipos de palavras ou necessitar de mais tempo para a leitura e há aqueles que podem ler frases, mas não compreender o que se leu.

Essas dificuldades de leitura apresentadas por esses sujeitos servem não somente para mostrar o quão complexa é a leitura, mas também para auxiliar a entender melhor seu funcionamento, pois ela requer um sistema cognitivo altamente eficaz. Ao falhar um desses

² CARPENTER, P.A.; JUST, M.A. Reading comprehension as eyes see it. In: _____. **Cognitive Processes in Comprehension**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1977.

componentes, a leitura deixa de ser uma atividade ágil e rápida para converter-se em algo trabalhoso. Por isso, conhecer as estratégias de leitura e escrita é requisito essencial para a prevenção, identificação e intervenção das dificuldades de leitura e de escrita (CUETOS, 2010; SALLES; PARENTE, 2007).

2.1 PROCESSOS COGNITIVOS QUE INFLUENCIAM NA LEITURA

A aquisição da leitura está ligada ao desenvolvimento de habilidades específicas como a consciência fonológica e o domínio de regras de conversão grafema-fonema (princípio alfabético). A aquisição dessas habilidades depende, em grande medida, do tipo de sistema de escrita que se aprende. Quando a relação entre as unidades gráficas e sons é unívoca, fala-se de línguas transparentes, ou seja, há uma regra que permite saber como pronunciar a palavra a partir da sua forma escrita. Entretanto, se a representação se estabelece em mais de um nível, é chamado de línguas opacas (MORAIS, 2013; VILLAGRÁN et al., 2011).

Apesar de o Brasil ser um país com língua de base alfabética, o sistema de escrita alfabético é pouco conhecido e/ou ignorado pelos profissionais e seu princípio não é utilizado para a alfabetização. Por isso, antes de adentrar nas habilidades de leitura, faz-se necessário entender o que é um sistema de escrita alfabético.

Princípio alfabético é o princípio de representação dos fonemas da língua por letras ou grafemas, isto é, o conhecimento de que as formas gráficas representam segmentos fonêmicos da fala, na qual um determinado fonema possa ser representado por uma letra específica. O alfabeto é um sistema de escrita em que os caracteres individuais ou em grupos representam fonemas, mesmo se o código ortográfico introduzir uma variabilidade considerável na relação grafema-fonema (MORAIS, 2013; SNOWLING; HULME, 2013). É importante levar em conta que a base do sistema de escrita do português é a letra e não as sílabas como afirma Cagliari (1996, p. 119) “apesar de nossa escrita, conter números, siglas, sinais ideográficos, etc., ela é fundamentalmente alfabética, tendo como base a letra”.

É importante ter claro o que é letra, som, grafema e fonema, pois muitas vezes esses termos são utilizados como sinônimos, quando na verdade não o são. A letra é definida como a representação gráfica dos signos ou dos sinais gráficos presentes no alfabeto (conjunto de letras) que representam os fonemas da fala. Existem 26 letras para representar a língua portuguesa escrita. O som, por sua vez, nada mais é que do que a energia acústica que resulta de vibrações periódicas e não periódicas de estruturas do aparelho fonador. Ao atribuir ao som a função de

distinguir palavras, ele é chamado de fonema. O fonema é a menor unidade fonológica que distingue o significado. Portanto, são sons abstratos, elementares e distintivos que correspondem a cada letra, enquanto o grafema é uma ou mais letras que representam um fonema, e também tem a função de distinguir significados. No sistema alfabético, do português do Brasil, são 72 o número de grafemas, e ele não possui mais que duas letras, com ou sem acentos gráficos (CAGLIARI, 1996; CEGALLA, 2008; CUETOS, 2010; DEHAENE, 2012; GABRIEL; MORAIS; KOLINSKY, 2016; MORAIS, 2013; SCLiar-CABRAL, 2003; 2008; 2013b; SNOWLING; HULME, 2013; SOARES, 2003). Para facilitar a compreensão, as definições foram esquematizadas na Figura 1.

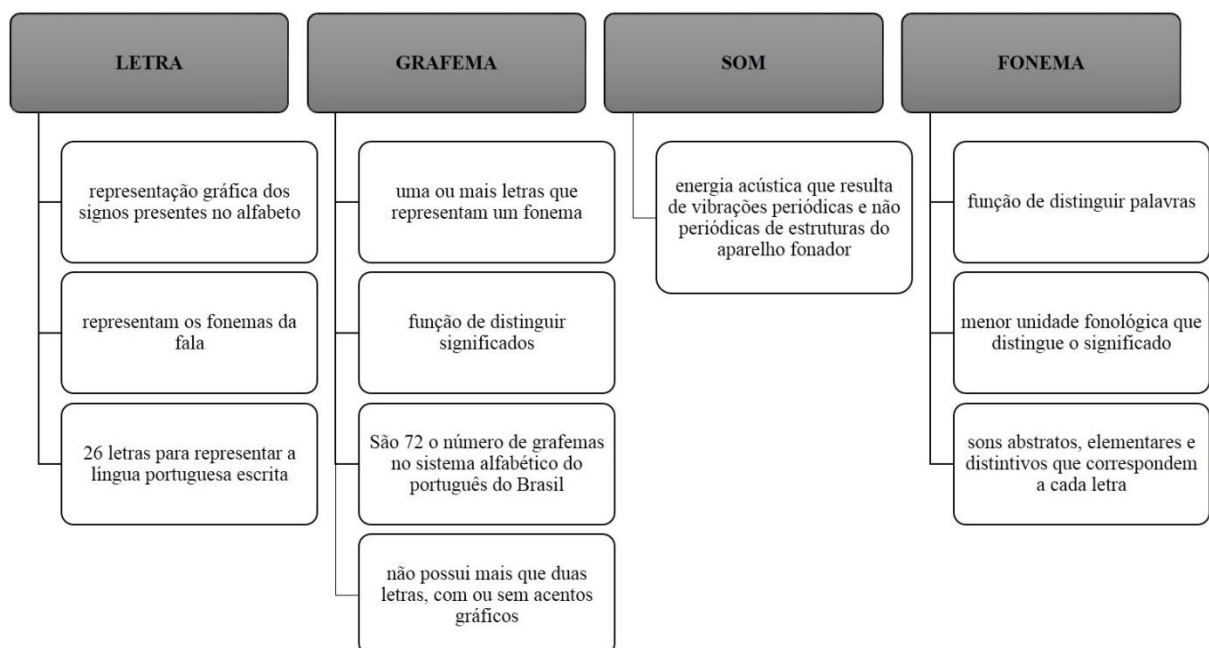


Figura 1. Representação esquemática das definições de letra, grafema, som e fonema.

Na figura 2 é ilustrada a diferença entre letras, grafemas e fonemas. Por exemplo, para representar a palavra “chuva” temos cinco letras, quatro grafemas e quatro fonemas. Nesse caso, “ch” é um dígrafo representado por um fonema /ʃ/. Na maioria das palavras os grafemas coincidem com as letras (por exemplo, a palavra “xícara” tem seis letras e seis grafemas), mas em outras não há coincidência (por exemplo “cachorro” tem oito letras e seis grafemas).

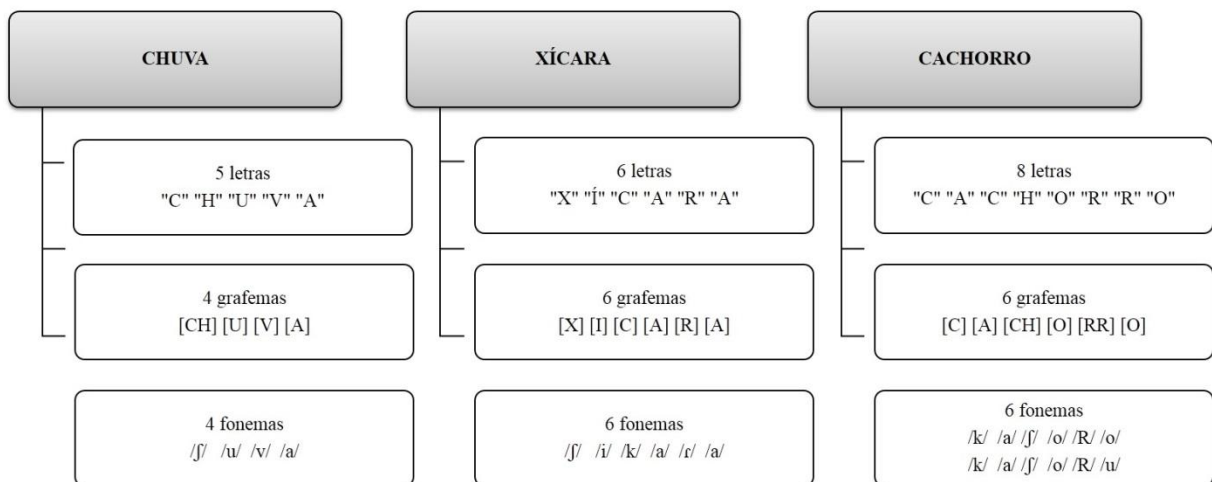


Figura 2. Representação esquemática dos exemplos de letras, grafemas e fonemas.
Fonte: O autor

O código ortográfico é um conjunto de regras de correspondência grafema-fonema, que governam a leitura, e de regras de correspondência fonema-grafema que governam a escrita. Por apresentar base alfabética, o sistema de escrita do português é caracterizado pela transparência e pela opacidade ortográfica.

A transparência ortográfica é caracterizada pela regularidade (um fonema corresponde a um único grafema), enquanto a opacidade pela irregularidade (grafemas podem corresponder a mais de um fonema e fonemas a vários grafemas). Isso ocorre porque o sistema ortográfico do português não é rigorosamente alfabético, por estar vinculado à origem das palavras, o que resulta em: 1) regras biunívocas - “b” lê-se sempre /b/ e este escreve-se sempre com um “b”; 2) uma letra que pode representar fonemas diferentes, por exemplo letra “s” é representada pelo grafema [s] e pelo fonema /s/ na palavra “saco”. A palavra “casa”, por sua vez, embora representada pelo mesmo grafema da palavra sapo [s], é representada pelo fonema /z/; 3) um fonema que pode ser representado por letras diferentes, como é o caso do fonema /z/ nas palavras casa, exílio, beleza; 4) um fonema que pode ser representado por um grupo de duas letras, os dígrafos, como “ch” em machado, “lh” em mulher, “nh” em unha; 5) a posição do grafema ou fonema na palavra altera sua pronúncia (mão, amam); 6) a letra x pode representar, simultaneamente, dois fonemas diferentes (táxi, fixo, tórax); 7) há letras, que dependendo do contexto, não representam fonemas, funcionam apenas como notação léxicas (campo - “câpo”); 8) uso de letras decorativas que não representam fonemas nem funcionam como notação léxica (hotel, discípulo, exceção) e 9) há fonemas que, em certos casos, não se representam graficamente (bem - ‘bei”) (BATISTA, 2011; CEGALLA, 2008; CUNHA; CAPELLINI,

2009a; 2009b; FERNÁNDEZ et al., 2010; GABRIEL; MORAIS; KOLINSKY, 2016; MEIRELLES; CORREA, 2006; MORAIS, 2013; SCLIAR-CABRAL, 2003). Scliar-Cabral (2013b) afirma que:

(...) além de saber atribuir os valores a cada grafema (uma ou duas letras), a criança deverá saber onde cai o acento mais forte (acento de intensidade), pois, no português, o acento pode cair na última (oxítonas), penúltima (paroxítonas) ou antepenúltima sílaba (proparoxítonas). (SCLIAR-CABRAL, 2013b, p. 14).

A assimilação das regras ortográficas pode ser feita de forma consciente ou inconsciente. Certas regras podem e devem ser explicitadas pelo professor, no decurso de exercícios de leitura; outras são deduzidas pela própria criança (BATISTA, 2011; MORAIS, 2013; SCLIAR-CABRAL, 2003).

Outro fator importante, que dificulta o aprendizado da leitura e da escrita, e é considerado a causa principal dos problemas de leitura, é referente ao nome das letras que não representa seu valor sonoro. As letras não fornecem nenhum apoio para seu aprendizado e pronúncia, isto é, a relação entre as letras e seus fonemas correspondentes é totalmente arbitrária, pois não existe nenhum indício nas letras que indique como devem ser pronunciadas (BATISTA, 2011; CUETOS, 2010; MORAIS, 2013; SCLIAR-CABRAL, 2003). Scliar-Cabral (2013, p 35) ilustra essa situação com o exemplo dado pela leitura da palavra bola, “*bola*” não *sê lê como “be-ó-éli-a”*. Nesse mesmo sentido Cagliari (1996) afirma que:

a relação entre as letras e os sons da fala é sempre muito complicada pelo fato de a escrita não ser o espelho da fala e porque é possível ler o que está escrito de diversas maneiras. É uma ilusão pensar que a escrita é um espelho da fala. A única forma de escrita que retrata a fala, de maneira a correlacionar univocamente letra e som, é a transcrição fonética. (p. 117)

O processo de associação grafema-fonema exige o desenvolvimento de capacidades de análise e síntese dos fonemas. A capacidade de analisar as palavras faladas e as unidades sonoras que as formam, ou seja, de detectar, apreender e manipular a estrutura sonora da linguagem oral, seja da palavra falada para escrita ou da escrita para a palavra falada, é conhecida como consciência fonológica. Ela contribui para o entendimento da correspondência entre letra e som, fundamental para aprender a ler e produzir a escrita alfabética e para o melhor desempenho futuro em leitura (BADDELEY, 2003; BARRERA; MALUF, 2003; CAPELLINI; CIASCA, 2007; MORAIS, 1995; ORTIZ et al., 2007; SANTOS; NAVAS, 2002; SNOWLING; STACKHOUSE, 2004; SWANSON; HOWARD; SAEZ, 2006).

Dehaene (2012) ressalta que o ensino da correspondência grafema-fonema deve ser realizado de forma explícita e quantas vezes forem necessárias. Segundo o autor, “[...] não se pode supor que o aluno terminará por adquiri-las em consequência de ver muitas palavras”.

(DEHAENE, 2012, p. 246).

À medida que o sistema fonológico do escolar se desenvolve, há melhora ao acesso das palavras faladas e lidas, pois a consciência fonológica e a memória verbal de curto prazo são habilidades cognitivas fundamentais para a leitura. É a consciência fonológica a habilidade que promove a leitura bem sucedida nos primeiros anos escolares, estando fortemente correlacionada com o desempenho em leitura. Alterações nessa habilidade afetam diretamente o aprendizado escolar (ANDREAZZA-BALESTRIN; CIELO; LAZZAROTTO, 2008; MOTA; SANTOS, 2009; NICOLIELO et al., 2008; SNOWLING; STACKHOUSE, 2004; SWANSON; HOWARD; SAEZ, 2006).

As habilidades cognitivo-linguísticas estão envolvidas no processo de aprendizagem da leitura e conhecê-las, especialmente no ambiente educacional, é de extrema importância, uma vez que as alterações em seu desenvolvimento é um dos principais sinais de problemas no aprendizado da leitura. No entanto, infelizmente, tais habilidades são pouco valorizadas no sistema educacional do país (OLIVEIRA, 2012). Scliar-Cabral (2003) afirma que:

A principal causa dos fracos resultados obtidos no ensino-aprendizagem da leitura e da escrita está na falta de uma sólida fundamentação por parte dos educadores sobre os processos nela envolvidos. (SCLIAR-CABRAL, 2003, p. 19).

2.2 PROCESSOS DE LEITURA

A leitura é composta por dois grandes componentes de decodificação (habilidade elementar) e de compreensão (habilidade de alto nível) (Figura 3).

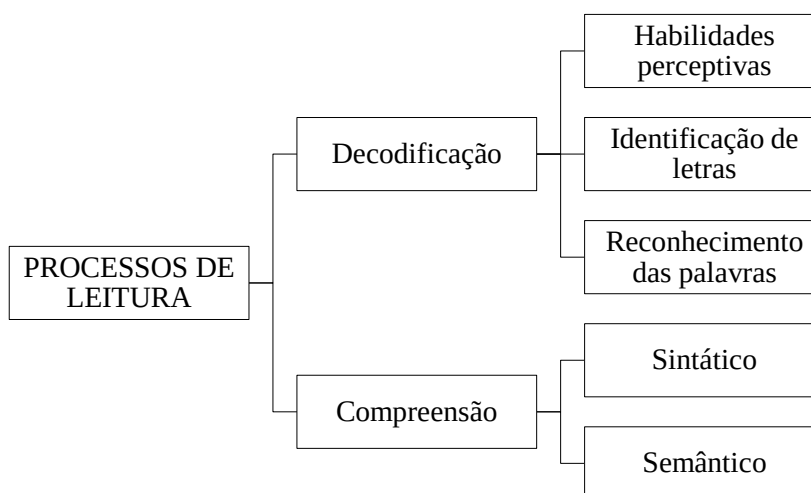


Figura 3 - Ilustração dos processos de leitura
Fonte: o autor

A decodificação é a habilidade relacionada ao reconhecimento de símbolos gráficos, os quais são representados por meio de letras e de palavras. Envolve as habilidades perceptivas (compreensão e interpretação dos símbolos gráficos a partir dos estímulos visuais), de identificação de letras e o léxico (conhecimento linguístico das palavras, a partir do qual os leitores constroem os seus significados) (CUETOS, 2010; CUNHA; OLIVEIRA, 2010; FONSECA-MORA, 2015; GIANGIACOMO; NAVAS, 2008; OLIVEIRA; MARTINS; CUNHA, 2015; SÁNCHEZ; GARCÍA; GONZALES, 2007).

A compreensão é o processo pelo qual as palavras, as sentenças ou os textos são interpretados. Envolve os processos sintático (conhecimento das estruturas gramaticais, o que permite compreender como as palavras se relacionam) e semântico (integração da informação atual – palavras, frases ou textos – com o conhecimento prévio). Muito da compreensão da leitura depende do conhecimento prévio que a pessoa possui (CUETOS, 2010; FONSECA-MORA, 2015; GIANGIACOMO; NAVAS, 2008; KINTSCH; RAWSON, 2013; MELGAREJO et al., 2013; MORAIS, 2013; NATION, 2013; PERFETTI; LANDI; OAKHILL, 2013).

Para melhor compreensão da função de cada um desses processos, os capítulos seguintes serão divididos da seguinte forma:

1. Decodificação
 - a. Habilidades perceptivas e de identificação de letras
 - b. Reconhecimento visual das palavras
2. Compreensão
 - a. Processamento Sintático
 - b. Processamento Semântico

Cada um dos componentes do sistema de leitura depende de zonas cerebrais distintas, assim o processo de identificação de letras depende de áreas occipito-temporais; o processo léxico, de áreas parieto-temporais; o sintático, de áreas perisilvianas; e o semântico de diferentes áreas do cérebro. Isso significa que os componentes da leitura podem ser desenvolvidos separadamente, bem como serem prejudicados de maneira independente. Desse modo, alguns sujeitos desenvolvem perfeitamente o processo de reconhecimento de palavras, mas não conseguem desenvolver o processo sintático; outros, pelo contrário, encontram mais dificuldade no processo léxico (CUETOS, 2010).

O conhecimento dos efeitos que a aprendizagem produz sobre o cérebro tem importantes implicações na prática educativa, visto que pode ajudar a entender e a melhorar a aprendizagem

e, conseqüentemente, permite extrair conclusões sobre os melhores métodos e procedimentos para a aprendizagem (CUETOS, 2010; DEHAENE, 2012). No entanto, isso é ignorado na formação dos profissionais da educação.

2.2.1 Decodificação

Como já mencionado, a leitura por decodificação é a habilidade de reconhecimento dos símbolos gráficos, representados por letras e palavras. Ela é realizada a partir da aplicação de regras de correspondência grafema-fonema, o que permite a leitura em voz alta de palavras regulares e de pseudopalavras. Scliar- Cabral (2003, p.63) define pseudopalavra por “(...)itens que obedecem ao sistema fonológico de uma dada língua, sem contudo fazerem parte de seu léxico”.

A decodificação influencia na compreensão de leitura porque a partir da análise do material decodificado, o leitor atribuirá seu significado; ou seja, o processamento fonológico permitirá ao leitor, posteriormente, realizar a leitura com significado (CAPELLINI; OLIVEIRA; CUETOS, 2014; CUNHA; CAPELLINI, 2009a; 2009b, CUNHA; CAPELLINI, 2010; CUTTING et al., 2009; DEHAENE, 2012; FLETCHER et al., 2009; FONSECA-MORA, 2015; GIANGIACOMO; NAVAS, 2008; McQUISTON; O’SHEA; MCCOLLIN, 2008; KORAT, 2010; MORAIS, 2013; NICOLAU; NAVAS, 2015; SÁNCHEZ; GARCÍA; GONZALES, 2007).

Por não haver apenas a correspondência unívoca entre as letras e os fonemas, a correspondência grafema-fonema é pré-requisito para o aprendizado da leitura. Nicolau e Navas (2015) apontam que há correlação entre as habilidades de processamento fonológico e de conhecimento de escrita com o desempenho de decodificação e de codificação na leitura e na escrita de itens isolados.

A decodificação é o primeiro passo para a leitura automática e se mostra associada ao desempenho da compreensão de leitura, pois a identificação rápida e precisa das palavras é essencial e imprescindível para a compreensão da leitura. Se a etapa de decodificação estiver automatizada, o leitor poderá concentrar seus esforços no significado do material lido. Assim, dificuldades na compreensão podem ser resultados de um problema geral de compreensão ou de uma habilidade insuficiente de identificação das palavras escritas (BANDINI et al., 2014; BRAZE et al., 2016; DEHAENE, 2012; KRUK; PERGMAN, 2013; MORAIS, 2013;

NICOLAU, NAVAS, 2015; OLIVEIRA; MARTINS; CUNHA, 2015; OLSON et al., 2013; PROTOPAPAS et al., 2013; SCLiar-CABRAL, 2003).

Os leitores fluentes são hábeis na identificação das palavras, e o fazem com tanta facilidade que a maior parte da sua atenção pode ser dedicada à construção do significado do que leem. A fluência de leitura está relacionada com a capacidade de ler o texto em voz alta, de forma precisa e com a entonação adequada. Sua velocidade, geralmente, é medida em silêncio e com a intenção de compreender o conteúdo do texto. Os escolares que leem muito devagar e com dificuldade desanimam facilmente, abandonam a leitura e se distraem, em especial, quando encontram palavras de baixa frequência de ocorrência ou desconhecidas. Desse modo, não conseguem extrair o significado da frase lida, dificultando, assim, a sua compreensão (DEHAENE, 2012; FONSECA-MORA, 2015). Dehaene (2012) afirma que os escolares que decodificam adequadamente palavras e pseudopalavras isoladas são os que melhor compreendem o conteúdo da frase e do texto.

Os processos mais complexos de compreensão dos textos escritos são dependentes da automatização da decodificação. Se a decodificação não for eficiente, não há como esperar que o escolar compreenda o texto. Portanto, se o objetivo principal da leitura é a compreensão do material escrito, a decodificação não pode ser negligenciada. Como afirmado por Sánchez, García e Pardo (2012), não há sentido em exigir que os escolares resumam o material lido ou sejam críticos em relação a ele, pois para realizar essas atividades é necessário desenvolver processos cognitivos de alto nível, que exigem a automatização dos processos de menor nível; e isso, não é alcançado rapidamente, e sim ao longo do tempo, e com um trabalho sistematizado.

2.2.1.1 Processos Perceptivos e de Identificação de Letras

Para que uma mensagem escrita possa ser processada, ela necessita ser analisada pelo sistema visual, o qual analisa os símbolos gráficos escritos sobre a página por meio de fixações e movimentos que os olhos realizam sobre o texto escrito. É possível decifrar os sinais gráficos que são projetados em nosso cérebro, tornando possível a identificação e a localização, constituindo assim, as habilidades de compreender, organizar e interpretar os estímulos visuais. O objetivo principal do sistema visual é o de identificar as letras (CUETOS, 2010; DEHAENE, 2012; DIAS, 2008; FUSCO, 2013; GARDNER, 1996; KAVALE, 1982; SCHEIMAN, 1997).

Durante a leitura, os olhos avançam em pequenos saltos, chamados de movimentos sacádicos (movimentos rápidos que duram entre 25 e 100ms), que se alternam em períodos de

fixação no qual permanecem imóveis. Os períodos de fixação (quantidade de tempo em que os olhos de um leitor permanecem relativamente parados sobre uma determinada palavra) permitem ao leitor perceber um pedaço do material escrito, e os movimentos sacádicos o movem para o ponto seguinte do texto com a finalidade de que o pedaço a ser lido fique em frente da fóvea, zona de máxima acuidade visual (capacidade do olho de distinguir entre dois pontos) para que seja possível continuar assimilando a informação (CUETOS, 2010; DEHAENE, 2012; SCLiar-CABRAL, 2008; SNOWLING; HULME, 2013).

A fóvea é a região da retina para a visão de alta resolução e ocupa cerca de 15° do campo visual. A fóvea contém apenas cones e permite que a luz atinja os fotorreceptores sem passar pelas demais camadas da retina, maximizando a acuidade visual. Ela é a única parte da retina útil para a leitura e é a responsável pela identificação das letras com os detalhes necessários para seu reconhecimento. Já na parafóvea, a acuidade visual cai notavelmente e é baixa na região periférica que abrange as informações restantes em uma linha do texto; por isso a quantidade de informação obtida em cada fixação é muito reduzida, pois a precisão é máxima no centro da fóvea. Estima-se que, durante a leitura de um texto, no campo foveal, caibam cerca de seis caracteres (contando as letras e os espaços entre as letras), o equivalente a uma palavra curta (CUETOS, 2010; DEHAENE, 2012; SCLiar-CABRAL, 2008; RAYNER; JUHASZ; POLLATSEK, 2013; SNOWLING; HULME, 2013).

Enquanto se lê, os olhos se alternam entre fixações e sacadas. A visão é suprimida durante as sacadas, para que assim, a informação visual seja adquirida somente durante as fixações. Esse processo é rápido. Rayner, Juhasz e Pollatsek (2013) afirmam que as fixações duram por volta de 200-250 milissegundos, as sacadas entre 20-40 milissegundos e seu tamanho médio de aproximadamente sete a oito espaços. No entanto, os autores ressaltam que existem consideráveis variabilidades nas duas medidas, tanto do tempo da fixação como da sacada. Por exemplo, os autores, trazem os dados do estudo de Rayner (1998) no qual foi encontrada variação da duração das fixações (entre 50 a 500 milissegundos) e as sacadas de um até 25 espaços.

Os movimentos oculares na leitura tem por objetivo colocar a informação a ser processada na fóvea, mais especificamente, no centro da fóvea, onde será identificada com mais facilidade. O motivo pelo qual esses movimentos são realizados deve-se à estreiteza da fóvea. Os movimentos oculares são altamente influenciados pelos processos cognitivos que auxiliam o reconhecimento de palavras e a compreensão textual, ou seja, as propriedades linguísticas

influenciam os movimentos oculares (CUETOS, 2010; RAYNER, 1978³; 1998⁴ *apud* RAYNER; JUHASZ; POLLATSEK, 2013; SCLiar-CABRAL, 2008; SNOWLING; HULME, 2013).

As variações tanto na duração das fixações como na amplitude e na direção dos movimentos sacádicos durante a leitura não são devidas a flutuações arbitrárias, e sim a consequências dos processos cognitivos, refletindo características distintivas do texto. Ao aumentar a dificuldade da leitura, diminui o comprimento dos saltos e aumenta a duração da fixação e o número de regressões. Quanto mais importante ou difícil for o estímulo, maior o período de fixação, bem como o início de um novo tema. As palavras longas e não frequentes produzem pausas maiores que as curtas e frequentes, os verbos principais das frases consomem mais tempo do que as outras palavras (CUETOS, 2010; DEHAENE, 2012; JUST; CARPENTER, 1980; RAYNER, 1975; RAYNER; McCONKIE, 1976).

Outro componente importante dos movimentos oculares são as regressões, movimentos oculares (sacadas) para trás do texto a fim de olhar uma palavra já lida. As regressões formam por volta de 10 a 15% das fixações que os leitores hábeis fazem. As sacadas longas geralmente ocorrem depois que o leitor fez uma regressão (RAYNER, 1978; 1998 *apud* RAYNER, JUHASZ, POLLATSEK, 2013; SNOWLING, HULME, 2013). No entanto, Rayner, Juhasz e Pollatsek (2013) afirmam que a duração das fixações diminuem, na medida em que aumentam as habilidades em leitura, bem como a frequência das regressões e o comprimento da sacada aumenta. Já os leitores com desenvolvimento atípico fazem fixações mais longas, sacadas mais curtas e mais regressões; no entanto, os movimentos oculares raramente são a causa de transtornos na leitura. Apesar disso, os movimentos oculares menos fluentes refletem as dificuldades na leitura.

A extração da informação começa desde o momento em que se inicia a fixação, e sua duração depende do tamanho da palavra, já que o processamento se realiza letra a letra, de forma serial, da esquerda para direita, e a uma velocidade de 10 a 20 milissegundos aproximadamente (CUETOS, 2010; GOUGH, 1972; SCLiar-CABRAL, 2008).

Essas informações são armazenadas na memória icônica (memória sensorial visual que mantém a informação visual armazenada por poucos segundos após a retirada do estímulo e envia as informações para a memória de curto prazo) na qual a informação é armazenada como

³ RAYNER, K. Eye movements in reading and information processing. *Psychological Bulletin*, v. 85, p. 618-660, 1978.

⁴ RAYNER, K. Eye movements in reading and information processing: 20 years of research. *Psychological Bulletin*, v. 124, p. 372-422, 1998.

um conjunto de traços visuais (a letra é identificada como uma série de traços), sua função é reter o maior número de traços visuais. É na memória que a letra é identificada concretamente como um material linguístico, sua função é realizar a análise categórica do estímulo (CARNEIRO, 2008; CUETOS, 2010; COLTHEART, 1981; DE VEGA, 1984; LIEURY, 2001). Para Scliar-Cabral (2013a; 2013b), o reconhecimento da direção dos traços que diferenciam as letras entre si é um dos conceitos chaves para o ensino aprendizagem. Além dele, estão o domínio da associação grafema-fonema e a utilização das letras que realizam os grafemas dentro de palavras, e estas em um texto.

Após a letra ser identificada, os traços que permitiram a sua identificação não são mais importantes, isto é, se estavam em letra cursiva ou bastão, maiúscula ou minúscula, etc., visto que, o que se armazena é sua representação abstrata. A identificação das letras é realizada nos primeiros momentos do processamento, antes que se termine o período de fixação (CUETOS, 2010; COLTHEART, 1981; DE VEGA, 1984).

A identificação das letras é um passo prévio e necessário para o reconhecimento das palavras e o acesso a seu significado, objetivo real da leitura. Ao se deparar com uma palavra, o sistema visual identifica todas as características que compõem as letras, pois as palavras são formadas por letras e quando queremos reconhecer uma palavra tem-se que identificar previamente as letras que a compõem. À medida que as características dos traços começam a reunir as informações, ativam as características das letras, e até mesmo das palavras, e inibem as letras que não apresentam traços semelhantes (CUETOS, 2010).

O autor chama a atenção para o conhecido “efeito da palavra” a partir do qual é mais fácil reconhecer uma letra, quando esta forma uma palavra, do que quando aparece isolada ou em uma série aleatória. Isso ocorre porque as letras isoladas recebem ativação apenas no nível dos traços, enquanto as letras que formam parte de uma palavra recebem ativação no nível dos traços e no nível da palavra. Esse conhecimento ajuda compreender por que a forma global de leitura é suficiente para a identificação da palavra e das letras que a compõem.

No entanto, quando uma palavra é apresentada ao sistema de análise visual, o primeiro passo é identificar todos os traços que compõem as letras. O processamento desses traços ocorre ao mesmo tempo em que as letras e as palavras são produzidas. Essa ativação não ocorre somente no sentido dos traços visuais das letras à palavra (a informação dos traços serve para identificar as letras e identificar as palavras), mas também no sentido inverso, da palavra aos traços visuais das letras (a informação colhida sobre a palavra ajuda a identificar as letras e, por sua vez, reconhecer os traços visuais das letras).

Scliar-Cabral (2013a; 2013b) ressalta que a competência em leitura se desenvolve à medida que se lê. Para poder ler, o reconhecimento dos traços que diferenciam as letras e a associação deles com grafemas e seus respectivos fonemas precisam ser automatizados.

2.2.1.2 Processo léxico ou de reconhecimento das palavras

O reconhecimento de palavras é mais complexo que o processo de identificação de letras, posto que são muitas palavras diferentes para se recuperar a fonologia (como é gerada sua pronúncia, na leitura em voz alta) e seu significado (para a leitura compreensiva). Em outras palavras, para a leitura de uma palavra, os traços semânticos devem ser codificados e associados a uma forma fonológica, visto que uma das formas de armazenar e organizar as palavras é de acordo com suas características fonológicas. O ponto chave no estudo do reconhecimento das palavras é o papel da fonologia, sendo sua codificação primordial ao reconhecimento de palavras (CAPELLINI; OLIVEIRA; CUETOS, 2014; CUETOS, 2010; DEHAENE, 2012; GÂNDARA; BEFI-LOPES, 2010; SNOWLING; HULME, 2013).

Antes de prosseguir com a leitura, faz-se necessário compreender o que se quer dizer com a palavra reconhecimento. O reconhecimento significa ter acesso às informações armazenadas na memória. Reconhecimento visual de palavras envolve recuperar as informações fonológica e o significado da palavra a partir da sua forma escrita (SNOWLING; HULME, 2013). Devido à sua grande importância na leitura e por ser considerada primordial para a compreensão, modelos que explicam o processo de reconhecimento da palavra são vastamente estudados, visto que, ao falhar no reconhecimento da palavra escrita, não será possível realizar a leitura e a compreensão do texto. Para Snowling e Hulme (2013, p.21) “o reconhecimento de palavras é a base da leitura; todos os outros processos dependem dele. Se os processos de reconhecimento de palavras não funcionarem de forma fluente e eficiente, a leitura será, na melhor hipótese, altamente ineficiente”.

O modelo adotado neste estudo é o da dupla rota, utilizado para explicar o reconhecimento da palavra em um sistema de escrita alfabético (COLTHEART, 1981; 2001). Este modelo é amplamente descrito na literatura e visa explicar o desenvolvimento típico da leitura, bem como os seus transtornos, tanto os do desenvolvimento (dificuldade para aprender a ler em primeiro lugar, nunca tendo sido alcançado um nível normal de habilidade de leitura) como os adquiridos (consequências de lesões cerebrais em pessoas que eram letradas) (CAPELLINI, OLIVEIRA, CUETOS, 2014; COLTHEART, 2013; CUETOS, 2010; CUNHA;

CAPELLINI, 2009a; 2009b; CUNHA; CAPELLINI, 2010; DEAHENE, 2012; KIM et al., 2010; MORAIS, 2013; OLIVEIRA, 2011; PINHEIRO, 2001; PINHEIRO, 2006; PINHEIRO, LÚCIO, SILVA, 2008; PINHEIRO; ROTHE-NEVES, 2001; SNOWLING; HULME, 2013).

A palavra modelo é utilizada na Psicologia Cognitiva, que estuda as ações do intelecto por meio da abordagem denominada processamento da informação. Tal abordagem considera as atividades que formam eventos mentais como um fluxo de informação, frequentemente representados por modelos. Um modelo de leitura é um diagrama que mostra a estrutura e a sequência de cada processo envolvido no reconhecimento de palavras e indica o inter-relacionamento entre esses processos (PINHEIRO, 2006). O modelo de reconhecimento visual de palavras, seja qual for o utilizado, deve ter como princípio a interatividade dos componentes que compõem esse sistema; são eles: ortográfico, fonológico e semântico, os quais se ativam e se inibem mutuamente durante o processamento de uma palavra (LUPKER, 2013).

De acordo com modelo da dupla rota, existem duas vias para chegar da palavra ao seu significado e/ou pronúncia: a rota lexical (via léxica ou visual direta) que nos permite ler as palavras acessando seu significado diretamente das representações que temos armazenadas em nossa memória, ou léxico visual, e a rota fonológica (via fonológica ou subléxica) que nos permite ler as palavras através da transformação das letras em seus correspondentes sons, ou, dito de forma mais precisa, dos grafemas em seus correspondentes fonemas (CUETOS, 2010; PINHEIRO, 2006) (Figura 4).

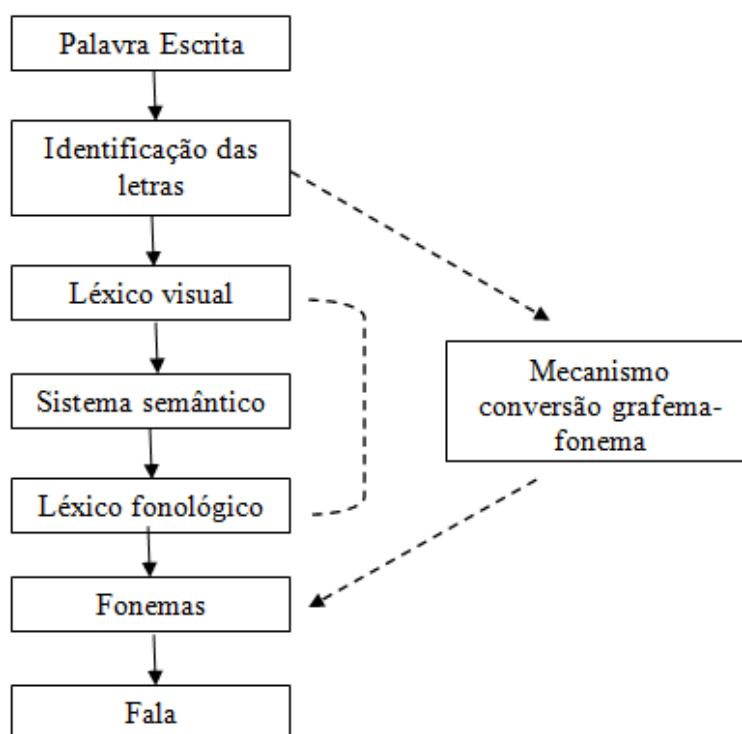


Figura 4– Modelo dupla rota de Coltheart (1981)
 Fonte: CUETOS (2010, p. 45, tradução nossa)

Tanto na rota lexical como na rota fonológica o processo de reconhecimento visual se inicia pelo sistema de análise visual, com a identificação das letras que compõem a palavra lida, transformando-as em um código de letras. Na leitura pela rota lexical, esse código é enviado ao léxico visual de entrada, no qual a unidade de reconhecimento visual correspondente será ativada, resultando na identificação da palavra. Na rota fonológica, o código de letras é transformado pelo processo de conversão grafema-fonema em cadeia de fonemas, ressaltando que, como no Português, não há apenas a correspondência unívoca entre letras e os fonemas; a conversão das letras em uma sequência de grafemas e dessas para o mecanismo de conversão grafema-fonema são pré-requisitos para o aprendizado da leitura (CAPELLINI; OLIVEIRA; CUETOS, 2014; CUETOS, 2010; CUNHA; CAPELLINI, 2010; DEHAENE, 2012; KIM et al., 2010; MORAIS, 2013; OLIVEIRA, 2011; PINHEIRO, 2006; PINHEIRO; LÚCIO; SILVA, 2008; VAN ORDEN; KLOOS, 2013).

A rota lexical parte da representação visual da palavra para uma entrada no léxico mental, também conhecido como léxico visual, memória lexical e léxico de *input* ortográfico/léxico ortográfico. Ele é definido como um dicionário mental que contém entradas para todas as palavras que um leitor conhece, isto é, existe uma representação para cada uma das palavras que o leitor reconhece visualmente. Considerado um dos componentes principais

da rota lexical, é responsável pelo reconhecimento visual das palavras, contendo o conhecimento sobre as grafias e pronúncias de sequências de letras que formam as palavras. A rota lexical também é chamada de rota léxica, via léxica e acesso direto. O nome acesso direto foi dado porque nesta via não se aplicam as regras de conversão grafema fonema (CAPELLINI; OLIVEIRA; CUETOS, 2014; CUETOS, 2010; CUNHA; CAPELLINI, 2010; KIM et al., 2010; LUPKER, 2013; MORAIS, 2013; OLIVEIRA, 2011; PINHEIRO, 2006; PINHEIRO; LÚCIO; SILVA, 2008; VAN ORDEN; KLOOS, 2013).

Embora para os leitores proficientes pareça que, ao mesmo tempo que se visualiza a palavra, é acessado seu significado, na realidade se trata de processos independentes. O léxico permite identificar a palavra, mas não o seu conceito. Após reconhecer a palavra contrastando a sua forma ortográfica com as representações no léxico visual, ocorre o acesso ao significado no sistema semântico. É no sistema semântico que se encontram os significados das palavras, sendo responsável pelo processamento dos significados, a partir do qual se forma um código semântico, que é responsável por ativar a unidade de produção da fala, arquivada no léxico fonêmico de saída. O principal requisito para a leitura via lexical é dispor das representações ortográficas da palavra a ser lida no léxico visual. Representação ortográfica é definida como sequências de letras abstratas representadas na memória, temporariamente ou permanentemente, e podem ser palavras conhecidas ou novas da língua. Se a palavra for desconhecida ou de muita baixa frequência de ocorrência, e não fizer parte do léxico visual do escolar, ele não poderá ler essa palavra (CUETOS, 2010; CUNHA; CAPELLINI, 2010; KIM et al., 2010; MORAIS, 2013; PINHEIRO, 2006; PINHEIRO; LÚCIO; SILVA, 2008; SNOWLING; HULME, 2013; VAN ORDEN; KLOOS, 2013). No leitor proficiente as unidades de reconhecimento e as representações ortográficas permitem que ele possa reconhecer as palavras visualmente e não auditivamente (PINHEIRO, 2006).

Como mencionado acima, o reconhecimento visual das palavras e o acesso ao significado são processos independentes. O léxico permite identificar a palavra, mas não o conceito que representa. Isso ocorre, porque o significado possui um código diferente de representação e seu acesso pode ser realizado frente à palavra escrita, à palavra falada, aos estímulos visuais, aos estímulos olfativos, ao tátil sinestésico, entre outros; ou seja, o sistema semântico é único para todas as palavras, independentemente por qual via seja feito o seu acesso. À mesma representação semântica de uma palavra escrita pode-se chegar ao ouvi-la, vê-la ou tocá-la. Um exemplo prático dessa separação entre reconhecimento visual e acesso ao

significado é quando o leitor se depara com uma palavra, sabe que ela existe, que pertence ao seu idioma, porém não recorda o que significa (CUETOS, 2010; MORAIS, 2013).

Um fato importante ao ativar a representação semântica, em especial se a leitura em voz alta for exigida, é que a representação fonológica é ativada também. Entretanto, cabe dizer que a representação fonológica é armazenada em local diferente das representações visuais e do seu significado, sendo armazenada no léxico fonêmico ou léxico fonológico, os quais, apesar de serem unidos funcionalmente ao sistema semântico, são independente dele. No léxico fonológico, há as representações fonológicas para cada palavra, com nível de ativação que depende da sua frequência de uso. Ao ativar a representação fonológica da palavra, os fonemas que compõem a palavra são ativados também para que possa ser realizada a sua pronúncia (CUETOS, 2010; MORAIS, 2013; PINHEIRO, 2006; PINHEIRO; LÚCIO; SILVA, 2008; SNOWLING; HULME, 2013).

A via lexical permite a leitura das palavras conhecidas, tanto regulares como irregulares. Pinheiro (2006) define palavras regulares como aquelas cuja correspondência fonema-grafema é explicada por regras, e as palavras irregulares aquelas cuja correspondência grafema-fonema não pode ser explicada por regras, devido à arbitrariedade que apresentam na correspondência grafema-fonema.

O principal requisito para leitura pela rota lexical é ter visto a palavra suficientemente a fim de formar uma representação interna dessa palavra. Por isso, a leitura de pseudopalavras e de palavras desconhecidas não são realizadas por essa rota (CAPELLINI; OLIVEIRA; CUETOS, 2014; CUETOS, 2010; DEAHENE, 2011; PINHEIRO, 2006; SNOWLING; HULME, 2013). No entanto, Coltheart (2013) afirma que uma pseudopalavra pode gerar ativação de entradas no léxico ortográfico para palavras visualmente semelhante a ela; isso, por sua vez, pode ativar o léxico fonológico e, assim, o nível fonêmico. Essa ativação lexical não consegue gerar a pronúncia correta para uma pseudopalavra, mas existem evidências de que influencia na leitura em voz alta das pseudopalavras.

Na rota fonológica (também conhecida como via fonológica ou subléxica) não há referência ao léxico ortográfico e sim de regras de correspondência entre grafemas e fonemas, que relacionam segmentos da ortografia com os da fonologia, para que a construção da pronúncia da palavra possa ser efetuada. Aprender as regras de conversão grafema-fonema é a principal condição para leitura pela rota fonológica. Nessa rota, há a transformação de cada um dos grafemas que correspondem à palavra em seus fonemas correspondentes; assim, permite a leitura das palavras regulares, sejam conhecidas ou não, e também as pseudopalavras, pois

permite a aplicação das regras de conversão grafema e fonema. A aplicação dessas regras é o que dificulta a leitura das palavras irregulares, pois a pronúncia delas não se ajusta a essas regras, visto que a relação entre a ortografia e o som é arbitrária, e a pronúncia dessas palavras é feita quando se conhece a palavra em questão; portanto, para sua leitura é necessário ter a representação dessas palavras, sendo realizada pela rota lexical (CAPELLINI; OLIVEIRA; CUETOS, 2014; COLTHEART, 2013; CUETOS, 2010; SNOWLING; HULME, 2013).

A partir do sistema de análise visual, comum às duas rotas, há a recuperação dos sons que correspondem a essas letras pelo mecanismo de conversão grafema-fonema que proporciona o som de cada grafema e sua articulação. Os fonemas são combinados para formar uma representação fonológica da palavra que possa realizar a distinção da palavra no léxico fonológico. A palavra, ao ser identificada pelo sistema de reconhecimento auditivo, libera o seu significado (CAPELLINI, 2009; CAPELLINI; OLIVEIRA; CUETOS, 2010; CUETOS, 2010; CUNHA; CAPELLINI, 2010; KIM et al., 2010; OLIVEIRA, 2011; PINHEIRO, 2001; PINHEIRO; ROTHE-NEVES, 2001; PINHEIRO, 2006; PINHEIRO; LÚCIO; SILVA, 2008; VAN ORDEN; KLOOS, 2013).

Cuetos (2010) destaca que, dentro do mecanismo de conversão de grafemas em fonemas, pode-se, ainda, distinguir três subprocessos: análise grafêmica; atribuição de fonemas e união dos fonemas. No subprocesso de análise grafêmica os grafemas que compõem a palavra são separados para que possam ser pronunciados. Na atribuição de fonemas, considerado o subprocesso mais importante, é atribuído a cada grafema o som correspondente; por fim, a união dos fonemas que realiza a combinação dos fonemas gerados para produzir a pronúncia conjunta. Essa informação, codificada fonologicamente (pronúncia), é armazenada em uma unidade na memória de trabalho, permanecendo temporariamente até que a articulação dos sons seja em voz alta ou subvocal, para que as palavras possam ser reconhecidas pelo léxico auditivo. Essa unidade de armazenamento na memória de trabalho armazena as informações procedentes do léxico fonológico e do sistema de conversão grafema-fonema, e é a mesma para as rotas fonológica e lexical.

O acesso ao significado pela rota fonológica é realizado pelos mesmos mecanismos utilizados na compreensão da linguagem oral. Ao realizar a pronúncia da palavra, seja ela em voz alta ou subvocal, os sons são percebidos auditivamente, e o leitor reconhece a palavra da mesma forma, como se a tivesse ouvido. Para tanto, é necessário que o leitor tenha a representação oral dessa palavra no léxico auditivo (memória das palavras faladas). Faz-se importante destacar que o léxico visual e auditivo não possuem as mesmas representações,

posto que há palavras que são lidas muitas vezes mas nunca foram ouvidas ou ouvidas muitas vezes e nunca lidas. Em especial, nos primeiros anos de alfabetização, os escolares apresentam mais representações auditivas do que visuais; já nos adultos a tendência é ter mais representações visuais do que auditivas (CUETOS, 2010; PINHEIRO, 2006). (Figura 5)

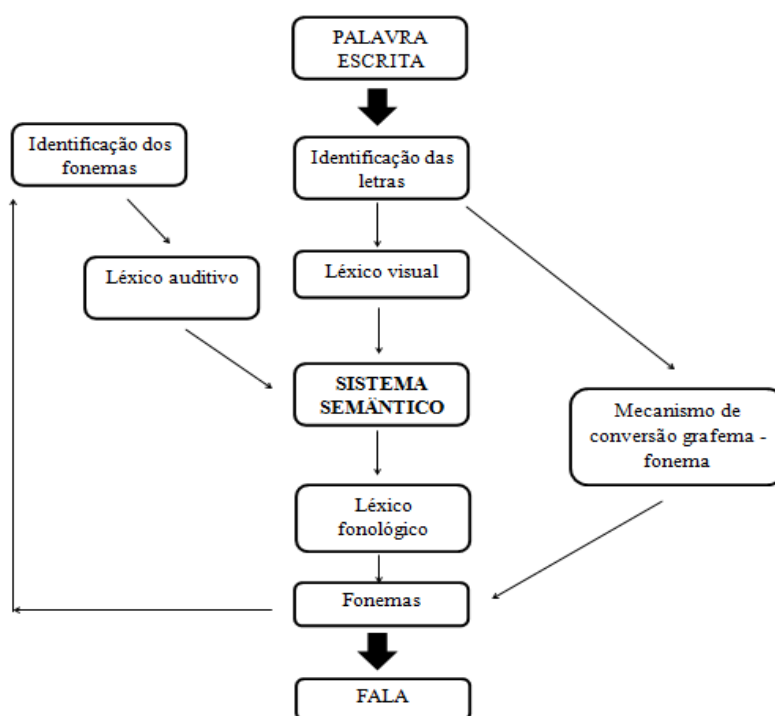


Figura 5 - Leitura compreensiva através da rota fonológica
Fonte: CUETOS (2010, p.54, tradução nossa)

Ao automatizar o mecanismo de conversão grafema-fonema, o escolar terá bem desenvolvido a rota fonológica, que também proporciona o desenvolvimento da rota lexical, pois cada vez que o escolar lê corretamente uma palavra desconhecida, seguindo as regras de conversão letra-som, forma-se a representação ortográfica da palavra; dessa forma, será possível reconhecer a palavra, sem necessidade de avançar a leitura de forma serial, da esquerda para direita, ganhando assim, velocidade de leitura (COLTHEART et al., 2001; CUETOS, 2010; CUNNINGHAM et al., 2002).

A leitura lexical e competente se forma pela decodificação efetiva e repetida das letras que formam as palavras, não dependendo, assim, da memória visual do escolar para recordar o perfil da palavra e sim da sua capacidade de decodificação. Os escolares que têm dificuldades para aprender as regras de conversão grafema-fonema demoram mais para formar as representações ortográficas das palavras. A expansão do léxico ortográfico depende

exclusivamente das regras grafema-fonema, e é consequência dela. Obviamente, uma vez adquirida as regras grafema-fonema, a expansão do léxico dependerá da experiência leitora, isto é, do tempo que o escolar dedica à leitura (CUETOS, 2010; SHARE, 1995).

Cuetos (2010) afirma que as palavras muito frequentes e curtas que foram vistas várias vezes (o que facilita a possibilidade de reter a sequência de grafemas) são as primeiras que o leitor forma as representações. O autor destaca que as palavras não são reconhecidas pelo seu perfil, como na leitura logográfica, mas por uma sequência de grafemas que a compõem.

A rota fonológica possui grande importância no início da aprendizagem da leitura e torna possível a leitura de palavras desconhecidas, mesmo nos leitores proficientes. Já a rota lexical permite armazenar e recuperar a informação ortográfica das palavras. Ambas as rotas são necessárias e contribuem com a leitura; elas são complementares e acionadas sempre que necessário (CAPELLINI; OLIVEIRA; CUETOS, 2014; CUETOS, 2010). Se a leitura fosse realizada somente pela rota fonológica, as pseudopalavras e as palavras regulares seriam lidas com precisão, pois a rota fonológica cumpre essa função; porém, as palavras irregulares não seriam lidas corretamente. Agora, se a leitura fosse realizada somente pela rota lexical, as palavras irregulares e as regulares seriam lidas normalmente; porém não seria possível a leitura de pseudopalavras adequadamente (CAPELLINI; OLIVEIRA; CUETOS, 2014; COLTHEART, 2013; CUETOS, 2010; PINHEIRO, 2006; PINHEIRO; ROTHE-NEVES, 2001).

Os leitores proficientes, à medida que o acesso direto se torna disponível, tendem a usar as regras de conversão grafema-fonema somente ao se deparar com uma palavra desconhecida ou pseudopalavras, pois a leitura das palavras é realizada por meio do acesso direto, desde que tenha a representação ortográfica daquela palavra. Porém cabe destacar que, no leitor proficiente, as duas rotas trabalham conjuntamente e são utilizadas de acordo com o estímulo apresentado. Já os leitores com dificuldades no aprendizado da leitura tendem a identificar as palavras aplicando as regras de conversão grafema-fonema (CUETOS, 2010; DEHAENE, 2012; DOCTOR; COLTHEART, 1980; VAN ORDEN; KLOOS, 2013).

Para a leitura proficiente faz-se necessário primeiro automatizar as regras de conversão grafema e fonema. Dessa forma, a leitura se torna um processo rápido, para o qual não é necessário parar a fim de pensar qual é o fonema que corresponde a cada grafema. A automatização permite que o leitor amplie sua unidade de leitura para realizar a leitura pela rota lexical de forma rápida e eficaz. Quanto mais tempo dedicado à leitura, maior o conhecimento

da palavra; ou seja, a constância da leitura melhora sua eficácia, o que incentiva o leitor a ler mais (CUETOS, 2010; MORAIS, 2013).

Uma das causas da dificuldade de compreensão da leitura se deve à falta de automatização das correspondências grafema-fonema, pois, se torna necessário investir muitos recursos cognitivos na decodificação, não restando recursos cognitivos para serem utilizadas nos processos superiores de extração do significado do texto e realização de inferências. Além do mais, ao empregar muito tempo para a leitura de uma frase, há a sobrecarga da memória de trabalho e, ao terminar de ler a última palavra da frase, o leitor já não recordará mais a primeira palavra (CUETOS, 2010; DEHAENE, 2012).

Antes de prosseguir, cabe descrever o que significa memória de trabalho, memória de curta duração ou memória imediata e memória de longo prazo, pois são conceitos importantes e muito utilizados ao longo do texto.

A memória de trabalho, de curta duração ou imediata é responsável pelo armazenamento e processamento da informação, organizando-a e classificando-a com informações já contidas na memória de longo prazo. Refere-se a um sistema de capacidade limitada, permitindo o armazenamento e a manipulação de informações necessárias para tarefas complexas como a compreensão, a aprendizagem e o raciocínio. É composta por quatro componentes sendo o executivo central, *loop* fonológico (alça fonológica), subsistema viso-espacial (também traduzido como bloco de notas viso-espacial e esboço viso-espacial) e *buffer* episódico. O executivo central, conhecido como sistema de controle da atenção, controla o fluxo de informação e evoca as informações da memória de longo prazo. O *loop* fonológico, ou alça fonológica, retém e manipula a informação codificada de forma fonológica e auxilia no ensaio articulatorio, contribui para o desenvolvimento da decodificação e aprendizagem de novas palavras. O subsistema viso-espacial retém e manipula a informação codificada de forma visual e/ou espacial; e, por fim, o *buffer* episódico, que é responsável pela integração de informações fonológicas, visuais e espaciais sejam elas provenientes do meio externo ou da memória de longo prazo (BADDELEY, 1992; 2000; CARNEIRO, 2008; FINGER-KRATOCHVIL; BARETTA, 2008; KINTSCH; RAWSON, 2013; PERFETTI; LANDI; OAKHILL, 2013; RAMOS et al., 2006; RIESGO, 2006; SEIGNEURIC et al., 2000). Riesgo (2006, p. 271) afirma que a memória de trabalho “[...] não forma arquivos. Funciona como uma memória RAM (*random access memory*) dos computadores”.

Já a memória de longa duração ou permanente se refere ao armazenamento das informações por tempo indefinido e sem limite de capacidade. Nela arquiva-se de forma

estruturada o conhecimento de mundo (CARNEIRO, 2008; KINTSCH; RAWSON, 2013; PERFETTI; LANDI; OAKHILL, 2013; RAMOS et al., 2006; SCLiar-CABRAL, 2003).

Resumindo o que foi visto até o presente momento, nos leitores proficientes as palavras reais podem ser lidas por meio de dois processos lexicais (léxico-fonêmico, que pode ser acompanhado pelo processamento semântico, ou pelo processo de conversão grafema-fonema) e um processo fonológico. Ao ler palavras irregulares, pela rota fonológica, elas podem ser regularizadas, pois ocorre um conflito entre a pronúncia correta produzida pela rota lexical e a pronúncia regularizada produzida pela rota fonológica, o que leva a maior tempo de reação para a leitura da palavra, em especial, as de baixa frequência de ocorrência (COLTHEART et al., 2001; CUETOS, 2010; RIPAMONTI et al., 2014; PINHEIRO, 2001; 2006; PINHEIRO; ROTHE-NEVES, 2001).

A leitura em voz alta de palavras reais isoladas é reconhecida em diversas línguas alfabéticas como um método eficaz de avaliação cognitiva da leitura, sendo eficiente para avaliar os componentes do modelo da dupla rota. Esse tipo de leitura vem sendo amplamente estudado por sua importância no início do aprendizado, tendo por objetivo avaliar a pronúncia das palavras de forma rápida e precisa (COLTHEART, 1985; COLTHEART et al., 2001; CUETOS, 2010; GRAVES et al., 2014; JOHNSON, ARCHIBAL, TENENBAUM, 2010; LÚCIO, PINHEIRO, 2011; LÚCIO, PINHEIRO, NASCIMENTO, 2009; MACGREGOR, SHTYROV, 2013; PINHEIRO, 2001; PINHEIRO, ROTHE-NEVES, 2001; SEN, 2009).

A leitura de palavras reais, em voz alta, oferece as seguintes informações: 1) variação do número de letras (comprimento); 2) variação dos níveis de familiaridade com as palavras (frequência); 3) envolvimento do processo semântico na leitura, e 4) envolvimento do processo de conversão grafema-fonema na recuperação da pronúncia (PINHEIRO, 2001; PINHEIRO; ROTHE-NEVES, 2001).

Para avaliar o reconhecimento das palavras, a tarefa mais utilizada é a de decisão léxica, na qual é necessário responder se a palavra é real ou inventada, por exemplo. Agora, se o objetivo é avaliar o acesso ao significado da palavra, a prova utilizada é a de categorização semântica, na qual se indica se a palavra pertence a uma ou outra categoria semântica (animal doméstico/selvagem, ser vivo/objeto inanimado) (CUETOS, 2010).

Cuetos (2010) e Lupker (2013) afirmam que é na falha do sistema de reconhecimento das palavras que é possível aprender sobre ele. Isso se deve ao fato de o processo de reconhecimento das palavras, nos leitores proficientes, ser algo automático e rápido. Ao falhar em um desses processos, a dificuldade ocasionada leva à consciência da tarefa e sua

importância; ou seja, é na presença da dificuldade no processo de reconhecimento das palavras que se percebe sua importância, no processo de leitura, para atingir o objetivo final, que é a compreensão do material escrito.

2.2.2 Compreensão

Como apresentado anteriormente, o processo de reconhecimento visual das palavras funciona independentemente do acesso ao seu significado, pois são processos diferentes. Até o momento, foram descritos os processos básicos de leitura (identificação das letras e reconhecimento da palavra), porém, como visto, reconhecer a palavra não é indicativo de acesso ao seu significado.

Devido a isso, é possível se deparar com leitores que leem perfeitamente as palavras, mas não são capazes de compreender os textos porque não possuem as estratégias necessárias para isso. Em outros, a dificuldade de compreensão é produzida porque não foram automatizados os processos básicos de leitura, dedicando todos seus recursos cognitivos nesse processo, os quais seriam necessários para a compreensão (BREZNITZ, 2006; CUETOS, 2010; CUNHA, 2012; CUNHA; CAPELLINI, 2009a; 2009b; CUNHA; OLIVEIRA; 2010; PERFETTI, 1985; ECKERT et al., 2002; GIANGIACOMO; NAVAS; 2008; MANYAK; BAUER, 2008; McQUISTON; O'SHEA; McCOLLIN, 2008; OLIVEIRA, 2011; SÁNCHEZ; GARCÍA; GONZALES, 2007; SNELLINGS et al., 2009).

De fato, os processos básicos são fundamentais para a compreensão de textos, mas insuficientes, visto que a compreensão de um texto é mais do que reconhecer cada uma de suas palavras. As palavras isoladas não fornecem informação nova, pois é na relação entre elas que a informação é encontrada para, posteriormente, extrair o significado e integrá-los na memória que são operações de ordem superior, mais complexas, e que requerem maior atenção por parte do leitor. Diferentemente do processo de reconhecimento de palavras, que se torna automático e inconsciente, os processos envolvidos na compreensão de textos sempre exigem uma grande contribuição dos recursos cognitivos (CUETOS, 2010). Nos próximos dois tópicos, serão discutidos dois desses processos de ordem superior: o processo sintático e o processo semântico.

2.2.2.1 Processo sintático

Os processos básicos de leitura, a identificação de letras e o reconhecimento de palavras são processos fundamentais para a compreensão dos textos, mas insuficientes, já que compreender um texto é mais que reconhecer cada uma das palavras. As palavras isoladas não transmitem nenhuma informação nova; elas permitem ativar o significado que temos armazenado em nossa memória, ou seja, ativam conceitos correspondentes, porém não transmitem mensagens. Para tanto, faz-se necessária a compreensão das palavras encadeadas, o que requer o conhecimento sintático (CAPELLINI; OLIVEIRA; CUETOS, 2014; CUETOS, 2010; KIDA, 2014).

É na relação entre as palavras que se encontra a mensagem, ou seja, é necessário que essas palavras se agrupem em uma estrutura superior como a oração. Durante a leitura, além de reconhecer as palavras e levar em conta o significado preciso delas, sem ignorar o contexto, é necessário descobrir como são organizadas na oração e qual papel cada uma possui naquela estrutura sintática, pois é a partir das estruturas sintáticas, determinando os papéis do agente da ação, do objeto da ação, do lugar em que ocorre a ação, entre outros, que a extração do significado ocorre, isto é, se torna possível extrair o significado do que está explícito no texto (CAPELLINI; OLIVEIRA; CUETOS, 2014; CUETOS, 2010; KIDA, 2014).

De acordo com Cuetos (2010), o processo sintático dispõe de uma série de estratégias ou regras sintáticas que nos permitem segmentar cada frase em seus constituintes, classificar esses constituintes de acordo com seus papéis gramaticais e, finalmente, construir uma estrutura ou marco sintático de que seja possível a extração do significado. O processo de análise sintática compreende três operações principais:

1. Atribuição dos marcadores correspondentes aos distintos grupos de palavras que compõem a oração (sintagma nominal, verbo, frase subordinada, etc.).
2. Especificação das relações existentes entre esses componentes.
3. Construção da estrutura correspondente, mediante ordenamento hierárquico dos componentes.

O processamento sintático atribui a relação aos componentes da oração, porém não analisa seu significado, embora necessário para o acesso ao processamento semântico. O processamento sintático se diferencia claramente dele por não fornecer a compreensão da oração. O agrupamento das palavras de uma oração em seus componentes, assim como o estabelecimento das inter-relações entre eles, é possível devido a algumas chaves presente na

oração. São elas: ordem da palavra (a ordem das palavras proporciona informação sobre o seu papel sintático); palavras funcionais (preposições, artigos, conjunções, etc.); significado das palavras (uma das chaves principais para conhecer o papel sintático da palavra), e sinais de pontuação (marcam os limites das frases e orações) (CUETOS, 2010).

A aquisição do conhecimento das estruturas sintáticas menos comuns na linguagem falada do que na escrita são beneficiadas com a leitura efetiva e frequente, pois a experiência com uma variedade de estruturas sintáticas aumenta o conhecimento do leitor quanto à sintaxe e reduz a sobrecarga da memória de trabalho nessa operação (PERFETTI; LANDI; OAKHILL, 2013).

2.2.2.2 Processo semântico

A leitura fluente e com compreensão está associada à identificação das palavras, e essas habilidades se desenvolvem mutuamente. Quando as habilidades de leitura de palavras se desenvolvem, a compreensão se torna menos limitada pela identificação das palavras, pois a consciência fonêmica é um indicador na precisão da leitura. Para o acesso ao significado da palavra, além de uma boa decodificação, faz-se imprescindível um bom vocabulário para o acesso ao significado. Ao reconhecer as palavras impressas de forma eficiente, acessa-se, quase de imediato, o significado da palavra e, eventualmente, o significado de todo o texto (KIDA, 2014; MARCOTTE; HINTZE, 2009; PERFETTI, 1985; 1991; PERFETTI; HOGABOAM, 1975; PERFETTI; HART, 2001; PERFETTI; LANDI; OAKHILL, 2013; PROTOPAPAS et al., 2007).

Além da identificação das palavras, o acesso ao significado e o conhecimento gramatical também são importantes para a compreensão. A capacidade geral de compreensão da leitura aumenta com a experiência em leitura e com a experiência com a linguagem falada. A relação entre a compreensão da leitura e a compreensão oral é recíproca e estão relacionadas ao longo do desenvolvimento, pois o conhecimento do significado das palavras, central para a compreensão, deriva de diversas fontes, incluindo a compreensão escrita e oral. A compreensão de leitura não está relacionada a um circuito neural específico; ela utiliza as mesmas capacidades de controle da compreensão oral (CUETOS, 2010; MORAIS, 2013; PERFETTI; LANDI; OAKHILL, 2013).

A compreensão é o objetivo final da leitura. Ao ler o texto, faz-se necessário saber o significado de todas as palavras. Se o leitor não souber alguma delas, deve inferir seu

significado a partir do texto. A estimativa feita por alguns pesquisadores é de que é necessário 90% de reconhecimento das palavras do texto para compreendê-lo. Não saber o significado das palavras de um texto pode resultar em uma compreensão deficitária (NAGY; SCOTT, 2000; NATION, 2013; PERFETTI; LANDI; OAKHILL, 2013). A relação entre a identificação das palavras e a compreensão é ilustrada na Figura 6.

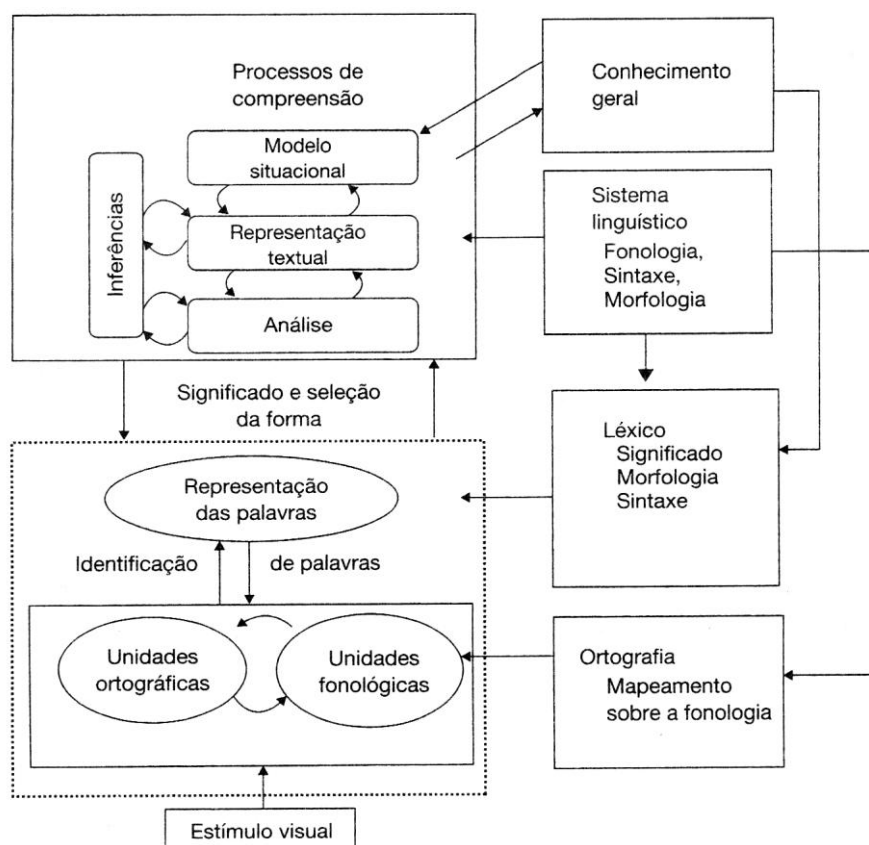


Figura 6 - Componentes da compreensão da leitura da identificação de palavra à compreensão de textos
Fonte: PERFETTI; LANDI; OAKHILL, 2013, p. 247

Perfetti, Landi e Oakhiil (2013) adaptaram de Perfetti (1999) um esquema que demonstra a interatividade e a inter-relação dos componentes da leitura desde a identificação de palavras à compreensão de textos. Nesse esquema há duas classes de processamento: 1) a identificação de palavras e 2) o envolvimento de mecanismos de processamento da linguagem. Esses processos proporcionam significados para as palavras que são adequados ao contexto, analisam sequências de palavras em seus constituintes e proporcionam a integração inferencial das informações das sentenças em representações mais complexas. Dentro desse modelo, adquirir a habilidade em compreensão da leitura pode abranger o desenvolvimento de todos

esses componentes. A compreensão não será exitosa sem a identificação de palavras e a recuperação de seus significados.

O desenvolvimento da compreensão advém tanto da apropriação ou do domínio do código escrito, bem como da riqueza lexical e do desenvolvimento de certos mecanismos cognitivos e metacognitivos, capazes de promover a aquisição de conhecimento, auto aprendizado e sucesso acadêmico. Depois de estabelecidas as relações entre os distintos componentes da oração, o leitor passa para o último processo; consistente em extrair a mensagem da oração para integrá-la aos seus próprios conhecimentos. Ao integrar a informação em sua própria memória, o processo de compreensão é finalizado (CUETOS, 2010; GARNAHAN, 2001; KINTSCH, 1998; MENEGHETTI; CARRETI; DE BENI, 2006; NATION, 2013; PROTOPAPAS et al., 2007; SÁNCHEZ, 2002; SÁNCHEZ; GARCÍA; PARDO, 2012; TANNENBAUN; TORGESEN; WAGNER, 2006).

Sánchez, García e Pardo (2012) afirmam que algumas competências devem ser desenvolvidas para se tornar um bom leitor: 1) capacidade para reconhecer as palavras do texto com rapidez e precisão; e para isso um longo processo é percorrido, no qual se exige contato regular e constante com o material impresso; 2) conhecimentos adequados sobre o tema; 3) competência retórica (conhecimentos prévios); e 4) memória de trabalho com capacidade aceitável.

O leitor participa ativa e conscientemente nesse processo, visto que, ao mesmo tempo em que extrai as principais ideias do texto, os conhecimentos de sua memória relacionados ao tema são ativados. O conteúdo do texto determina o tipo de conhecimento que será ativado na memória e os conhecimentos do leitor determinam a configuração da mensagem ao extraí-la do texto (CUETOS, 2010).

Autores apontam os tipos de conhecimento necessário para compreender o texto, entre eles os cinco mais importantes são: 1) conhecimentos linguísticos (significado das palavras, estruturas sintáticas, regras de conversão grafema-fonema, sinais de pontuação, etc); 2) conhecimentos linguísticos sobre o que se está sendo lido (quanto maior o conhecimento sobre o tema, mais fácil será a compreensão); 3) conhecimentos gerais do mundo; 4) conhecimento a respeito da forma como estão organizados os textos, isto é, a macroestrutura do texto, e 5) conhecimentos estratégicos e metacognitivos (saber qual o objetivo da leitura, uma vez que, a partir disso, serão determinadas as estratégias a serem utilizadas (ANDRADE; DIAS, 2006; CUETOS, 2010; GARCÍA-MADRUGA, 2006; KIRMIZI, 2009; 2010; KORAT, 2010;

SALLES; PARENTE, 2004; SANTOS, 2009; SILVA; FUSCO; CUNHA, 2010; TARCHI, 2010).

A compreensão da leitura ocorre à medida que o leitor constrói a representação mental do texto, chamado de modelo situacional. Nele estão envolvidos os processos no nível linguístico e semântico, envolvendo os processos lexicais, sintáticos e da base textual. O processo de identificação de palavras, análise (atribuição de palavras aos seus papéis na oração), análise semântica (que determina o significado do texto, combinados em unidades que formam ideias ou proposições), mapeamento referencial e os processos de inferências interagem com o conhecimento prévio do leitor para produzir a base textual e construir um modelo mental do texto, que nada mais é que uma representação do que o texto significa. A base textual (o significado literal do texto) consiste nas proposições (substantivos e predicados) derivadas das sentenças, são linguísticas, baseadas nos significados das palavras e nas relações entre elas, expressas em uma frase. Já o modelo mental é um conjunto de proposições que inclui inferências e proposições extraídas de sentenças do texto (KIDA, 2014; KINTSCH, 1998; KINTSCH; RAWSON, 2013; PERFETTI; LANDI; OAKHILL, 2013; VAN DIJK; KINTSCH, 1983).

Por proposição entende-se uma unidade de significado que envolve um predicado e ao menos um argumento. Os argumentos são as entidades conceituais e os predicados modificam os argumentos ou indicam as relações entre eles (SNOWLING; HULME, 2013). Farias (2000, p. 103) define proposição como “[...] o correspondente semântico de uma sentença simples ou complexa (período composto)”.

A inferência, por sua vez, é ir além do que está explícito no texto ou no discurso para inferir a mensagem pretendida. Mesmo em textos muito claros as inferências são necessárias (NATION, 2013). As inferências ocorrem quando dois termos, aparentemente sem relação em um texto, são relacionados tornando-se explícito o conhecimento implícito. Elas permitem conectar a informação do texto com os conhecimentos do leitor e completar a informação que não está presente no texto, mas que o leitor deve conhecer para poder compreendê-lo (CUETOS, 2010; SANTOS; NAVAS, 2002; SNOWLING; HULME, 2013).

O aprendizado da leitura é, pois, um processo contínuo e a capacidade de estabelecer inferências durante a leitura de um texto se desenvolve com a idade e varia em função da natureza da informação inferencial solicitada (CARVALHO; ÁVILA; CHIARI, 2009; SPINILLO; MAHON, 2007). A habilidade de construir inferências é determinante na diferenciação de indivíduos quanto à compreensão de leitura. Uma das funções das inferências

é conectar as orações. As inferências realizadas pelo leitor são armazenadas na memória do sujeito como se a informação construída houvesse sido apresentada no material lido (CARVALHO; ÁVILA; CHIARI, 2009; CUETOS, 2010).

Para estabelecer conexões entre o texto, faz-se necessário realizar as inferências coesivas. Já as inferências elaborativas ocorrem quando informações externas ao texto são integradas com informações contidas no texto. A resolução de uma inferência muitas vezes exige que o leitor retenha informações na memória entre diversas sentenças. Portanto, pode haver casos nos quais o problema não está na realização das inferências e sim em recordar o que foi lido anteriormente (NATION, 2013).

As inferências também são responsáveis pela ativação de conhecimentos prévios. Ela funciona quando o texto traz uma temática conhecida pelo leitor. Ao ler um texto para o aprendizado, teoricamente já não se pode contar com as estruturas de recuperação para ativar o conhecimento relevante. Além do mais, faz-se necessário recuperar as experiências e os conhecimentos prévios relevantes existentes; o que exige um trabalho consciente. Sem esse trabalho, nenhuma aprendizagem é possível, pois se as informações novas não são relacionadas com as estruturas de conhecimento existentes, elas não serão utilizadas (KINTSCH; RAWSON, 2013; NATION, 2013; PERFETTI; LANDI; OAKHILL, 2013).

As inferências que levam à coerência entre os fatos são mais prováveis de ocorrerem do que as inferências que elaboram o conteúdo, pois a geração de inferências exige muito esforço da memória de trabalho. É por isso que o leitor tem mais facilidade para aquelas inferências que exigem menos do processamento de informações, como mapear um pronome de um termo utilizado anteriormente, do que inferir uma ação descrita de modo abstrato no texto (PERFETTI; LANDI; OAKHILL, 2013).

Entre os leitores proficientes se encontram aqueles que fazem as inferências anafóricas, inferências causais e integram as informações entre as histórias diferentemente daqueles que realizam de maneira deficitária. Isso pode ser devido às dificuldades no conhecimento geral, que, como visto, é necessário para a realização das inferências, dificuldade em saber o momento que elas devem ser realizadas e limitações no processamento das informações que limitam a realização das inferências e a integração das informações textuais com conhecimentos prévios (PERFETTI; MARRON; FOLTZ, 1996; PERFETTI; LANDI; OAKHILL, 2013; YUILL; OAKHILL, 1991).

Para Perfetti, Landi e Oakhill (2013), a capacidade de compreensão é consequência da capacidade de integração textual, realizada pelas inferências de conexão textual, porém, não a

sua causa, pois se os problemas em fazer as inferências ocorrerem por uma representação inadequada do texto, a atenção do leitor deve ser investigada.

As inferências são importantes para a construção da base textual, tanto no nível micro quanto no macroestrutural, e desempenham um papel imprescindível na formação de um modelo coerente de situação. Somente a partir da construção do modelo de situação haverá compreensão mais profunda. Para a sua construção, há o envolvimento das inferências que dependem do conhecimento geral das palavras, aquelas utilizadas para fazer relações a conceitos ou eventos descritos anteriormente, além de incluir relações temporais entre os fatos, relações causais entre ações, objetivo e características do protagonista, localização espacial, entre outros, também conhecidas como inferências de conexão textual. A maioria dos textos nunca são totalmente explícitos; há sempre espaços para que o leitor preencha. Esses espaços podem ser locais ou globais. O preenchimento desses espaços é o chamado inferência de lacunas e geralmente requerem uma inferência do contexto da história (KINTSCH; RAWSON, 2013; PERFETTI; LANDI; OAKHILL, 2013), como por exemplo, inferir que um aluno e o professor estavam em ambiente escolar, se um texto se referir a um aluno que foi chamado pelo professor para corrigir a sua prova de português.

A microestrutura textual é construída a partir da formação de unidades proposicionais, segundo as palavras do texto, suas relações sintáticas e pela análise das relações de coerência entre essas proposições. Para se chegar a uma microestrutura coerente, as inferências como as conectivas simples ou a identificação de pronomes são necessárias, pois uma das principais dimensões em que as proposições podem estar relacionadas entre si é a correferência (KIDA, 2014; KINTSCH, 1998; KINTSCH; RAWSON, 2013).

A correferência é quando as mesmas palavras ou duas ou mais preposições se referem aos mesmos conceitos, ou seja, as proposições podem estar relacionadas entre si. Porém, as relações referenciais podem não ser explícitas, como é o caso do uso de pronomes utilizados em referência a um assunto mencionado anteriormente ou quando termos diferentes são usados para descrever os mesmos conceitos, a mesma definição (KIDA, 2014; KINTSCH, 1998; KINTSCH; RAWSON, 2013; SNOWLING; HULME, 2013). Por exemplo, neste parágrafo as palavras “relações referenciais” fazem referência a “correferência”, e ainda, se cita como exemplo, as frases adaptadas de Kintsch e Rawson (2013) para mesmo conceito: “João foi à feira. João não encontrou o que procurava” e para termos diferentes “João foi a feira. Ele não encontrou o que procurava.

O pronome ele na frase “Ele não encontrou o que procurava” é definido como anáfora. As anáforas são utilizadas para se referir a um termo mencionado anteriormente no texto ou implícito. As anáforas podem ser pronomes, sinônimos e substantivos repetidos, e cabe ao leitor identificar o conceito mencionado anteriormente, ao qual se refere a anáfora. No caso dos pronomes, geralmente são usados em referência a conceitos que foram mencionados recente e explicitamente no texto e ativados na memória de trabalho (KINTSCH; RAWSON, 2013; SNOWLING; HULME, 2013).

A microestrutura é organizada em unidades de ordem superior. A estrutura global de um texto é chamada de macroestrutura. A formação da macroestrutura envolve o reconhecimento de tópicos globais e suas inter-relações. Juntas, a micro e macroestrutura formam a base textual e representam o conteúdo/significado do texto, ou seja, o que está explícito pelo texto, formada pelas conexões entre as proposições. Combinação dos significados das palavras para formar as proposições e estabelecimento das inter-relações entre elas devem ser realizadas para gerar a microestrutura do texto para a construção da base textual. No entanto, se o leitor compreende apenas o que está explícito, sua compreensão será superficial. Talvez seja suficiente para recontar o texto, reproduzindo-o mecanicamente, mas não para uma compreensão profunda, mesmo que tenha formado uma base textual correta, pois não levará a realização de inferências adequadas.

Para que a compreensão profunda ocorra é necessário construir um modelo situacional, ou seja, um modelo mental da situação descrita pelo texto. Isso exige a integração de informações fornecidas pelo texto com o conhecimento prévio e o objetivo da leitura. A compreensão profunda requer a construção de significados, inferências; e essas, por sua vez, exigem conhecimento e não, simplesmente, assimilação passiva de informações, como na compreensão superficial (ALPTEKIN; ERÇETIN, 2009; KINTSCH; RAWSON, 2013; PERFETTI; LANDI; OAKHILL, 2013; SÁNCHEZ; GARCÍA; PARDO, 2012; SNOWLING; HULME, 2013; TARCHI, 2010).

Uma compreensão mais profunda do texto, isto é, aquela que dá origem à sua interpretação coerente, vem com a integração de todas as habilidades mais os conhecimentos do leitor (ou seja, conhecimento do mundo, do gênero textual, do modelo de discurso construído durante o processamento do texto) de tal forma que um modelo mental de situação seja formado em relação ao que o autor quer dizer, o que leva à interpretação (ALPTEKIN; ERÇETIN, 2009; KINTSCH; RAWSON, 2013; PERFETTI; LANDI; OAKHILL, 2013; SÁNCHEZ; GARCÍA; PARDO, 2012; SNOWLING; HULME, 2013; TARCHI, 2010); além de levar o leitor a

identificar contradições entre o que está presente no texto e em textos lidos anteriormente, ou entre sua opinião e o que traz o texto, que é denominado compreensão crítica ou reflexiva, na qual o leitor julga a qualidade do texto e sua finalidade (SÁNCHEZ, GARCÍA; PARDO, 2012).

Sánchez, García e Pardo (2012, p. 42) resumem a compreensão superficial, profunda e reflexiva da seguinte forma: “[...] na compreensão superficial, podemos pensar no que diz o texto; na profunda, conseguimos pensar com o texto; e na reflexiva, repensa-lo”.

De acordo com o modelo de Van Dijk e Kintsch (1983) e Kintsch (1988; 1998), existem três níveis de representação do texto. No primeiro nível, o leitor constrói uma representação da forma superficial. Essa representação (que é uma representação mental), na realidade, é uma cópia literal de um pedaço do texto, que contém exatamente as mesmas palavras e frases que aparecem escritas. No segundo nível, o leitor gera o texto base com um formato proposicional no qual se coletam as principais ideias do texto. No terceiro nível, constrói o modelo de situação a partir das ideias procedentes do texto e da informação, originada a partir de seus próprios conhecimentos. A representação superficial tem duração breve; em seguida desaparece da memória de trabalho para dar lugar à informação seguinte. O texto base recorda-se durante mais tempo, pois recorda-se as principais ideias durante um período relativamente longo. O modelo de situação é a representação integrada em nossa memória, a qual se recorda durante um tempo indefinido.

O processamento das informações ocorre na memória de trabalho. A memória de trabalho é necessária para lidar com as demandas da leitura; um sistema ativo de memória de trabalho é imprescindível para a capacidade de compreensão. Recuperar os conhecimentos relevantes, reter as informações textuais e construir as inferências competem entre si com os processos de identificação de palavras e acesso semântico. Dois conceitos devem ocorrer simultaneamente na memória de trabalho durante o processamento do texto para formar novas associações entre os conceitos. A memória de trabalho tem um componente de curta duração, chamado memória de curta duração, que tem uma capacidade pequena, de apenas quatro informações ou grupo de informações mas também contém um componente da memória de longa duração, relacionados aos conteúdos da memória de curta duração por meio das estruturas de recuperação. Elas disponibilizam informações armazenadas na memória de longa duração, relevante para a compreensão do texto. As estruturas de recuperação somente existem em domínios nos quais as pessoas adquiriram experiência e conhecimento que se aperfeiçoam com a prática. Problemas com a memória de trabalho estão relacionados com a compreensão

(KINTSCH; RAWSON, 2013; PERFETTI; LANDI; OAKHILL, 2013; SEIGNEURIC et al., 2000).

Como o conhecimento também se desenvolve com a idade, a disponibilidade de conhecimento é um fator fundamental no desenvolvimento da capacidade de fazer inferências. Não há compreensão sem acesso ao significado das palavras, e um dos indicadores de falta de conhecimento é um fraco vocabulário. E por conhecimento inclui-se também o entendimento do assunto a que o texto se refere para que o leitor construa um modelo mental eficiente. Portanto, à medida que o escolar avança na escolaridade e sua linguagem oral se desenvolve, a compreensão textual tende a melhorar (CUETOS, 2010; MORAIS, 2013; NATION, 2013; PERFETTI; LANDI; OAKHILL, 2013; SÁNCHEZ; GARCÍA; PARDO, 2012). Nation (2013) afirma que escolares que apresentam dificuldades para realizar inferências tendem a ter desempenho inferior em relação ao vocabulário, ao serem comparados com escolares hábeis em fazer inferências.

Além das inferências, Perfetti, Landi e Oakhill (2013) chamam a atenção para outros dois componentes do modelo da compreensão: a sensibilidade à estrutura da história e o monitoramento da compreensão, necessários para a compreensão profunda do texto.

O monitoramento é um conjunto de estratégias metacognitivas que os leitores utilizam enquanto leem ou escutam. É resultado da representação que o leitor faz do texto, assim como a inferência. Indica se o leitor está envolvido com o texto ou com a informação recebida oralmente. No monitoramento o leitor busca coerência na representação de um texto, o que permite verificar a sua compreensão e a correção dos pontos nos quais a compreensão não foi realizada adequadamente; ou seja, o leitor se utiliza da quebra na compreensão como um indicativo que deve reler, corrigir. Porém, uma das habilidades essenciais para a realização do monitoramento é a recuperação de conhecimentos relevantes para a compreensão, sem as quais, a quebra na compreensão não é identificada. As dificuldades na compreensão de leitura também estão associadas a um baixo desempenho no monitoramento, independentemente da idade. No entanto, a dificuldade no monitoramento da compreensão pode ser a consequência e não a causa da dificuldade na compreensão de leitura (KINTSCH; RAWSON, 2013; NATION, 2013; PERFETTI; LANDI; OAKHILL, 2013; SNOWLING; HULME, 2013).

Perfetti, Landi e Oakhill (2013) afirmam que o monitoramento da compreensão, da resposta e da geração de perguntas (autoquestionamento do leitor), o uso de organizadores semânticos (representações gráficas do texto realizada pelo leitor) e a síntese do texto caracterizam habilidades que levam a um processamento mais profundo. Para isso o leitor deve

ter por objetivo a coerência textual (principal objetivo da leitura) que o leva a realizar inferências que permitem manter o texto coerente. As inconsistências entre os elementos textuais e entre o conhecimento prévio do leitor são resolvidas e não omitidas, resultando em mais leitura efetiva, auxiliando na compreensão e desenvolvimento da leitura.

Na Figura 7 é apresentada a representação esquemática dos principais componentes na aquisição da capacidade de compreensão da leitura. Perfetti, Landi e Oakhill (2013, p. 264) definem a figura da seguinte forma:

As setas da esquerda para direita representam aumentos na habilidade com a experiência e ganhos no conhecimento. A compreensão da leitura depende da compreensão da linguagem falada ao longo do desenvolvimento. No começo do processo de leitura, a identificação de palavras escritas (não mostrada) é um fator limitante para a compreensão da leitura. A compreensão da leitura tem relações recíprocas com a compreensão da linguagem falada e o conhecimento lexical. Não representado: conhecimento geral (que, é claro, também aumenta) e os processos específicos de compreensão (p.ex., processamento sintático e inferência).

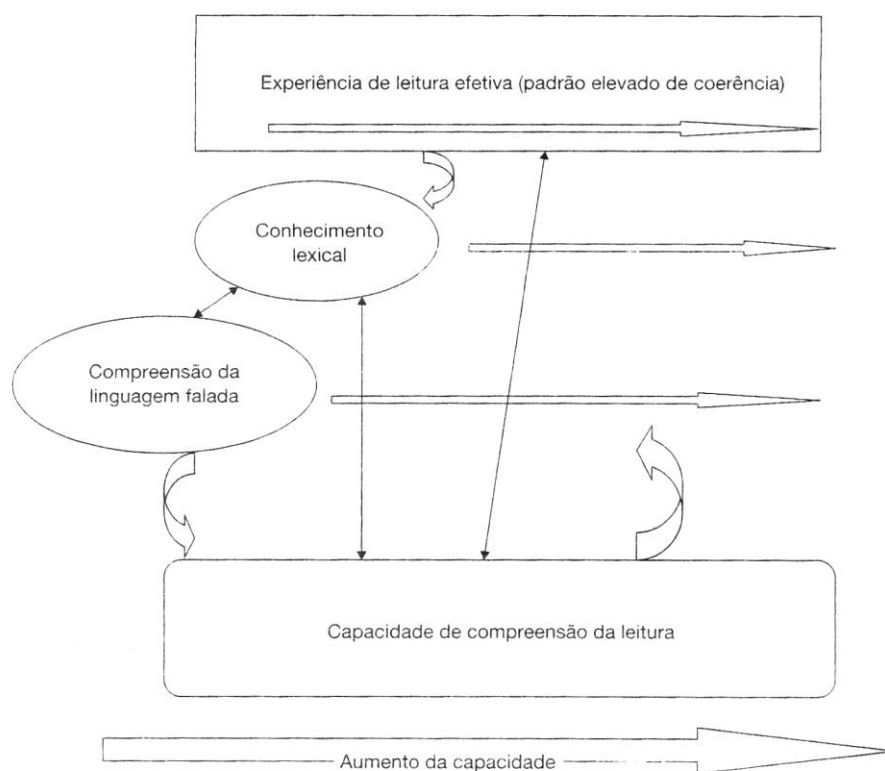


Figura 7 - Principais componentes na aquisição da capacidade de compreensão da leitura
Fonte: PERFETTI; LANDI; OAKHILL, 2013, p. 264

A separação entre as inferências e o significado literal de um texto pode ser realizada de modo didático; porém, na prática, não é algo tão simples. A produção de um texto pode retroalimentar as proposições literais e fortalecer sua representação na memória. Essa memória

literal prevê a compreensão global. O desempenho em inferências de conexão textual e de preenchimento de lacunas prevê a capacidade de compreensão, mesmo ao controlar a capacidade de responder questões literais, como o vocabulário e a capacidade de leitura de palavras (CAIN; OAKHILL, 1999; KINTSCH, 1988; PERFETTI; LANDI; OAKHILL, 2013; SÁNCHEZ; GARCÍA; PARDO, 2012).

Ao aprender a ler, espera-se que a compreensão da leitura seja entendida da mesma forma que se compreende a linguagem oral. Todavia, problemas na compreensão da leitura podem ter origem na compreensão oral, na decodificação e na falta de automatização da identificação das palavras escritas. Pode-se encontrar escolares que falham na decodificação e, por isso, não compreendem o material lido; escolares que apresentam a decodificação eficiente, porém não automatizaram o acesso ao léxico ortográfico, levando também a problemas na compreensão. No entanto, se a identificação das palavras for rápida e precisa e a compreensão de leitura inadequada, depara-se com um problema de compreensão de leitura. No entanto, isso não é indicativo de uma dificuldade específica da leitura e sim, da linguagem oral; ou seja, ao se comparar o mesmo texto na forma oral e na escrita a mesma dificuldade de compreensão será observada. Sabe-se que a linguagem oral forma a base para a compreensão da leitura: ao se deparar com dificuldades no vocabulário e na capacidade de realizar inferências, esses leitores apresentarão problemas para construir a representação textual correta, bem como o modelo situacional do que ler (CUETOS, 2010; CUNHA, 2012; MORAIS, 2013; NATION, 2013; PERFETTI; LANDI; OAKHILL, 2013; SNOWLING; HULME, 2013).

Moraes (2013) afirma que problemas na compreensão da leitura decorrem de um problema geral de compreensão ou de um processo de identificação das palavras escritas ineficiente. Para o autor, avaliar qual habilidade está alterada é simples: basta avaliar a fluência de leitura de palavras e a compreensão de textos apresentados oralmente. O mau desempenho em uma dessas provas indicará a origem do problema, que pode estar nas duas competências.

Os leitores que apresentam dificuldades no reconhecimento das palavras, utilizam mais recursos cognitivos na identificação da palavra do que para buscar coerência na informação que está sendo obtida; o que leva a um problema na compreensão da leitura (NATION, 2013; PERFETTI; LANDI; OAKHILL, 2013). Para Moraes (2013), quando a decodificação é muito pobre, é inútil pedir ao escolar que tente compreender o texto que está tentando decodificar.

Sánchez, García e Pardo (2012) classificam a compreensão de leitura em dois processos: 1) frios e 2) quentes. Os processos frios são relacionados à leitura e à compreensão da linguagem, e dizem respeito à resolução da compreensão em si. Já os processos quentes são

ligados ao motivacional-emocional, pois possuem relação com componentes afetivos e pessoais que motivam a leitura. No Quadro 1 é apresentada a descrição dos processos e seus componentes.

Quadro 1. Modelo completo para entender a compreensão leitora: processos frios e processos quentes

RESULTADO	PROCESSOS	
	PROCESSOS FRIOS	PROCESSOS QUENTES
Compreensão superficial	a) Processos locais: • Decodificar • Extrair ideias • Integrar linearmente as ideias para não perder o fio	Valorizar a atividade como desejável
	b) Processos globais: • Identificar ou gerar ideias de resumo • Ordenar as ideias importantes	Considerar que a atividade é viável
Compreensão profunda	Processos de integração texto-conhecimentos • Fazer inferências	Manter o compromisso com as metas iniciais
Compreensão crítico-reflexiva	Processos de autorregulação texto-conhecimentos: • Criar metas e planos • Detectar erros de compreensão • Corrigir os erros detectados	Controlar as emoções que ameaçam o êxito do processo
		Explicar-se de um modo adequado os resultados obtidos

Fonte: SÁNCHEZ; PÉREZ; PARDO, 2012 p. 59

Os autores afirmam que, para obter sucesso na compreensão, é necessário realizar os três tipos de representações mentais a partir do texto, a superficial, a profunda e a crítico reflexiva, ou seja, o êxito na compreensão está relacionado com as habilidades de extrair, interpretar e refletir a informação. Além dessas habilidades, a leitura deve ser desejável, necessária e viável, para que os processos emocionais envolvidos sejam superados, pois a motivação é importante para o êxito na leitura.

Como visto até o presente momento, o processo de leitura é complexo. Cada etapa envolvida não pode ser negligenciada, e seu ensino deve ser sistemático e intensivo. O processo de reconhecimento visual das palavras, desde as habilidades perceptivas até a compreensão crítico-reflexiva do material escrito, deve ser ensinada ao escolar.

A leitura de um texto em um *blog* na internet e de um poema lido na aula de Português, por exemplo, são diferentes dos textos da disciplina de matemática e ciências. Portanto, as particularidades devem ser levadas em conta no sistema de ensino como um todo, de modo que a responsabilidade não seja atribuída apenas aos professores da alfabetização.

2.3 A EDUCAÇÃO NO BRASIL

O acompanhamento do analfabetismo e da escolarização no país, assim como o nível da educação da população, é um dos temas investigados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD, realizada pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) (BRASIL, 2014a).

Scliar-Cabral (2013b) define o analfabetismo como a condição de não conseguir realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases, ainda que alguns consigam ler números familiares como preços, por exemplo. Já o analfabeto funcional é o indivíduo que, apesar de ter frequentado a escola, não consegue compreender nem produzir os textos de que necessita.

No Brasil, a taxa de analfabetismo ainda é bastante elevada, segundo dados da PNAD. Na Tabela 1, são apresentados os dados da distribuição das pessoas de 25 anos ou mais de idade, por sexo e anos de estudo (BRASIL, 2014a).

Tabela 1 - Frequência relativa (%) das pessoas de 25 anos ou mais de idade, por sexo e anos de estudo

Grupos de anos de estudo	Total	Homens	Mulheres
Sem instrução e menos de 1 ano	11,7	12,1	11,3
1 a 3 anos	9,6	10,0	9,2
4 a 7 anos	22,3	23,2	21,5
8 a 10 anos	13,8	14,5	13,3
11 a 14 anos	30,1	29,2	30,9
15 anos ou mais	12,4	11,1	13,6
Não determinados	0,1	0,1	0,1

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2014

Ao comparar esses dados com os do ano de 2007, observa-se uma tendência de declínio das taxas de analfabetismo e de crescimento da taxa de escolarização. Segundo a PNAD, em 2014, a taxa de escolarização das pessoas de 6 a 14 anos de idade era de 98,5% para os homens e de 98,6% para as mulheres. A taxa de analfabetismo das pessoas de 10 a 14 anos de idade era

de 1,8%, representando um declínio se comparada aos anos de 2007 (3,1%), 2008 (2,8%) e 2009 (2,5%). Para os homens, a taxa era de 2,4% e para as mulheres, 1,1% (BRASIL, 2014a).

A taxa de analfabetismo das pessoas de 10 anos ou mais de idade, em 2014, era de 7,7%, o que indica uma tendência de declínio nessas taxas ao comparar com as pesquisas de anos anteriores (2012= 8,0%, 2009= 8,9%, 2007= 9,3%). Para os homens, essa taxa era de 8,0% e para as mulheres 7,4%. Em relação à taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, em 2014 ela era de 8,3% (homens= 8,6, mulheres= 7,9%). Cabe ressaltar que, de acordo com o Censo Demográfico, a distribuição percentual da população por sexo no Brasil em 2010 era de 48,9% para os homens e de 51,0% para as mulheres. De 1980 a 2010, observa-se aumento no percentual de mulheres e declínio no de homens (IBGE) (BRASIL, 2014a).

De acordo com o INEP, em 2015, o número de escolares matriculados no Ensino Fundamental II era 12.362,151, desses 88,2% da zona urbana e 11,8% da zona rural. Nas escolas públicas (federal, estadual e municipal) o número de alunos matriculados era de 10.567,713 (85,4%) e nas escolas particulares 1.794,438 (14,5%). No Ensino Médio, o número total de matrículas era de 8.076,150; desses 95,7% da zona urbana e 4,27% da rural. Nas escolas particulares, o número de alunos matriculados era de 1.049,902 (13%) e no ensino público 7.026,248 (87%) (BRASIL, 2016b).

Segundo o Relatório Internacional – PISA⁵, coordenado pela OCDE, o Brasil está entre os 10 países com mais alunos com baixo rendimento escolar em matemática, em leitura e em ciências. Os resultados em leitura no Brasil aumentaram de muito abaixo da média, classificado em 2000, para próximo da média em 2009, tendo reduzido significativamente a parcela de estudantes nos níveis mais fracos de proficiência em leitura. Porém, em 2012, o desempenho dos estudantes brasileiros em leitura piorou em relação a 2009, quando apresentou média de 412 pontos. Apesar disso, o desempenho em matemática (2012 = 391 pontos, 2009= 386 pontos) e em ciências foi mantido pontuação (405 pontos em 2012 e 2009). A média geral do Brasil no PISA, em 2012, foi de 401 pontos, abaixo da média dos países participantes da OECD (média = 498) (BRASIL, 2012; OECD, 2010; 2011).

⁵ O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O programa é desenvolvido e coordenado pela OCDE, e no Brasil é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Segundo o relatório do OCDE, parte do mau desempenho dos estudantes brasileiros pode ser explicado pela expansão de alunos de 15 anos⁶ na rede em séries defasadas. Embora o número de alunos matriculados tenha aumentado, o país tem altas taxas de evasão e de reprovação com distorção idade-série resultando em baixo desempenho. A defasagem idade-série representa um grave problema, pois muitos dos estudantes de 15 anos que fazem o exame não estão na série escolar adequada à sua idade, o que compromete seu desempenho em relação ao de escolares da mesma idade em outros países (BRASIL, 2012; OECD, 2010).

Dos 18.589 alunos participantes do PISA (2012), 49,2% apresentam desempenho abaixo do nível 2 em leitura (de uma escala de 1 a 6) que é o mínimo aceitável de proficiência em leitura. Isso significa que quase metade desses alunos não é capaz de identificar a ideia principal do texto, entender as relações do texto e realizar as inferências elementares, ou seja, deduzir o significado que está implícito, porém em uma informação não explícita. Somente 200 estudantes (0,5%) apresentaram desempenho no nível cinco ou acima dele (considerados estudantes com alto desempenho). Nesse nível, os estudantes devem ter a compreensão completa e em detalhes de um texto cujo conteúdo ou formato não lhe seja familiar (BRASIL, 2012; OECD, 2010).

Três anos após, os resultados não foram diferentes. Participaram da edição de 2015 540.000 escolares, sendo 23.141 estudantes brasileiros de 841 escolas, dos quais 77,7% estavam matriculados no Ensino Médio. O exame foi aplicado em escolares da rede pública e particular a partir do 7º ano do Ensino Fundamental. Dos escolares elegíveis para o PISA 2015, 51,5% são do sexo feminino, 73,8% do ensino estadual, 95,4% de escolas localizadas em área urbana (BRASIL, 2016a; OECD, 2016).

No panorama geral, das três áreas avaliadas, o país ficou em 63º lugar. Dos escolares participantes, 44,1% estão abaixo do nível de aprendizado considerado adequado (nível 2) em leitura, matemática e ciências; ou seja, a cada dez escolares quatro estão abaixo do considerado nível básico de proficiência pela OCDE. A nota média em matemática foi de 377 pontos (490 média OCDE) e o país ocupa o 66º lugar, 70,3% dos escolares estão abaixo do nível 2; isto significa que não conseguem responder as questões com clareza e identificar ou executar procedimentos rotineiros, de acordo com as instruções diretas em situações claras (BRASIL, 2016a; OECD, 2016).

⁶ O PISA busca medir o conhecimento e a habilidade em leitura, matemática e ciências de estudantes entre 15 anos e 3 meses – completos e 16 anos e 2 meses – completos, tanto de países membro da OCDE como de países parceiros.

Em ciências, o país ocupa o 63º lugar, com média de 401 pontos (493 média OCDE); isto significa que não são capazes de identificar uma explicação científica, interpretar dados e identificar a questão abordada em um projeto experimental simples, não conseguem usar conhecimento científico básico ou cotidiano (BRASIL, 2016a; OECD, 2016).

Em leitura o país ocupa o 59º lugar, com 407 pontos, abaixo da média da OCDE de 493 pontos. A porcentagem de escolares acima do nível 5 foi de 1,45% com escore mínimo de 626, no nível 3 e 4, 22,55% com escore mínimo de 480, no nível 2 (o qual a OCDE considera o mínimo necessário para o exercício da cidadania) 25%, pontuação mínima de 407 e abaixo do nível 2, 50,99% dos escolares. Isto significa que, a cada dez estudantes, cinco não atingiram as habilidades necessárias para a leitura e compreensão (BRASIL, 2016a; OECD, 2016).

O relatório da OCDE levantou ainda os pontos fortes e fracos dos estudantes em cada uma das áreas avaliadas. Em leitura, não surpreende o fato de que os brasileiros têm mais facilidade para lidar com textos representativos de situação pessoal, como *e-mails*, mensagens instantâneas, *blogs*, cartas pessoais, textos literários, informativos, contínuos e argumentativos, contos e romance, especialmente quando a tarefa consiste em localizar e recuperar a informação textual. Ao contrário, apresentam dificuldades para lidar com textos de situação pública (textos e documentos oficiais, notas públicas e notícias), textos em prosa, listas, gráficos, tabelas e diagramas e quanto aos aspectos de integrar e interpretar o material escrito. Dito de forma mais clara, a leitura e compreensão dos escolares brasileiros é considerada superficial: não são capazes de aprofundar na compreensão do material lido (BRASIL, 2016a; OECD, 2016).

Nas avaliações nacionais, não é encontrado resultado diferente. O INEP realiza a Prova Brasil – Avaliação Nacional do rendimento escolar, a qual avalia os níveis de aprendizagem dos alunos do 5º e do 9º ano do Ensino Fundamental (anos finais do ciclo I e II, respectivamente) e da 3ª série do Ensino Médio em Língua Portuguesa (ênfase em leitura) e em Matemática, na qual o foco é a resolução de problemas. São avaliados todos os alunos do Ensino Fundamental, das escolas com mais de 20 alunos matriculados e uma amostra de escolares do Ensino Médio. É uma avaliação censitária, parte do Sistema de avaliação da Educação Básica – SAEB, e um dos indicadores usados para calcular o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (BRASIL, 2016c). Os resultados do desempenho são dados em escalas de proficiência de 0 a 500 pontos, divididos em intervalos de 25 pontos, chamados de níveis de proficiência.

De acordo com a avaliação de novembro de 2015 (5º ano= 2.071.581, 9º ano n= 1.842.034, 3ª série do Ensino médio n= 72.575), os alunos do 9º ano obtiveram pontuação média de 252 pontos (nível 3 em leitura) contra 246 do ano de 2013. O estado de São Paulo obteve

pontuação média de 257, acima da média geral do país. Pernambuco (244) e Bahia (238) são alguns dos estados que obtiveram pontuação abaixo da média geral do país. Na Tabela 2 é apresentada a distribuição percentual dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental do Brasil e apenas os do Estado de São Paulo por nível de proficiência, em uma escala de 0 a 8. O INEP apenas apresenta a escala para escolares do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental.

Tabela 2- Distribuição Percentual dos Alunos do 9º ano do Ensino Fundamental Por Nível de Proficiência em Língua Portuguesa

	Nível 0	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6	Nível 7	Nível 8
Estado São Paulo	15,11	11,68	15,70	17,96	17,78	13,38	6,28	1,80	0,32
Brasil	16,74	13,52	17,32	18,53	16,17	11,10	5,01	1,43	0,18

Fonte: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação (INEP/MEC). Sistema de avaliação da Educação Básica. Edição 2015. Resultados.

Para melhor compreensão dos dados apresentados na tabela acima, a descrição das habilidades que o escolar é capaz de desempenhar em cada nível é descrita no Quadro 2.

Quadro 2- Descrição dos níveis de desempenho em Língua Portuguesa da Avaliação nacional do rendimento escolar – Prova Brasil

Nível	Descrição do Nível - O estudante provavelmente é capaz de:
Nível 0 Desempenho menor que 200	
Nível 1 Desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225	Os estudantes provavelmente são capazes de: Reconhecer expressões características da linguagem (científica, jornalística etc.) e a relação entre expressão e seu referente em reportagens e artigos de opinião. Inferir o efeito de sentido de expressão e opinião em crônicas e reportagens.
Nível 2 Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informações explícitas em fragmentos de romances e crônicas. Identificar tema e assunto em poemas e charges, relacionando elementos verbais e não verbais. Reconhecer o sentido estabelecido pelo uso de expressões, de pontuação, de conjunções em poemas, charges e fragmentos de romances. Reconhecer relações de causa e consequência e características de personagens em lendas e fábulas. Reconhecer recurso argumentativo em artigos de opinião. Inferir efeito de sentido de repetição de expressões em crônicas.
Nível 3 Desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informações explícitas em crônicas e fábulas. Identificar os elementos da narrativa em letras de música e fábulas. Reconhecer a finalidade de abaixo-assinado e verbetes. Reconhecer relação entre pronomes e seus referentes e relações de causa e consequência em fragmentos de romances, diários, crônicas, reportagens e máximas (provérbios). Interpretar o sentido de conjunções, de advérbios, e as relações entre elementos verbais e não verbais em tirinhas, fragmentos de romances, reportagens e crônicas. Comparar textos de gêneros diferentes que abordem o mesmo tema. Inferir tema e ideia principal em notícias, crônicas e poemas. Inferir o sentido de palavra ou expressão em história em quadrinhos, poemas e fragmentos de romances.
Nível 4 Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informações explícitas em crônicas e fábulas. Identificar os elementos da narrativa em letras de música e fábulas. Reconhecer a finalidade de abaixo-assinado e verbetes. Reconhecer relação entre pronomes e seus referentes e relações de causa e consequência em fragmentos de romances, diários, crônicas, reportagens e máximas (provérbios). Interpretar o sentido de conjunções, de advérbios, e as relações entre elementos verbais e não verbais em tirinhas, fragmentos de romances, reportagens e crônicas. Comparar textos de gêneros diferentes que abordem o mesmo tema. Inferir tema e ideia principal em notícias, crônicas e poemas. Inferir o sentido de palavra ou expressão em história em quadrinhos, poemas e fragmentos de romances.
Nível 5 Desempenho maior ou igual a 300 e menor que 325	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar a informação principal em reportagens. Identificar ideia principal e finalidade em notícias, reportagens e resenhas. Reconhecer características da linguagem (científica, jornalística etc.) em reportagens. Reconhecer elementos da narrativa em crônicas. Reconhecer argumentos e opiniões em notícias, artigos de opinião e fragmentos de romances. Diferenciar abordagem do mesmo tema em textos de gêneros distintos. Inferir informação em contos, crônicas, notícias e charges. Inferir sentido de palavras, da repetição de palavras, de expressões, de linguagem verbal e não verbal e de pontuação em charges, tirinhas, contos, crônicas e fragmentos de romances.

(continua)...

Nível	Descrição do Nível - O estudante provavelmente é capaz de:
Nível 6 Desempenho maior ou igual a 325 e menor que 350	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Identificar ideia principal e elementos da narrativa em reportagens e crônicas. Identificar argumento em reportagens e crônicas. Reconhecer o efeito de sentido da repetição de expressões e palavras, do uso de pontuação, de variantes linguísticas e de figuras de linguagem em poemas, contos e fragmentos de romances. Reconhecer a relação de causa e consequência em contos. Reconhecer diferentes opiniões entre cartas de leitor que abordam o mesmo tema. Reconhecer a relação de sentido estabelecida por conjunções em crônicas, contos e cordéis. Reconhecer o tema comum entre textos de gêneros distintos. Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de figuras de linguagem e de recursos gráficos em poemas e fragmentos de romances. Diferenciar fato de opinião em artigos e reportagens. Inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em tirinhas.
Nível 7 Desempenho maior ou igual a 350 e menor que 375	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informações explícitas, ideia principal e expressão que causa humor em contos, crônicas e artigos de opinião. Identificar variantes linguísticas em letras de música. Reconhecer a finalidade e a relação de sentido estabelecida por conjunções em lendas e crônicas.
Nível 8 Desempenho maior ou igual 375	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar ideia principal em manuais, reportagens, artigos e teses. Identificar os elementos da narrativa em contos e crônicas. Diferenciar fatos de opiniões e opiniões diferentes em artigos e notícias. Inferir o sentido de palavras em poemas.

(conclusão).

Fonte: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação (INEP/MEC). Sistema de avaliação da Educação Básica. Edição 2015. Resultados.

Referente aos alunos do Ensino Médio, na Prova Brasil, como a avaliação é realizada apenas com uma amostra de alunos, o INEP (BRASIL, 2016c) informa somente os dados da pontuação média obtida, que foi de 267 (nível 3) em língua portuguesa; em 2013 essa pontuação foi de 264 e em 2011 de 269. Apresentaram pontuação acima da média o Distrito Federal (284) e alguns estados como São Paulo (275), Pernambuco (270), Paraná (273) e Santa Catarina (277). A Bahia foi um dos estados que apresentaram pontuação abaixo da média do país, obtendo pontuação de 250.

Outra avaliação nacional para obter um quadro geral dos escolares do Ensino Médio é o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM que objetiva avaliar o desempenho do estudante ao fim da educação básica, bem como ser utilizado como mecanismo de seleção para o ingresso no Ensino Superior. Participaram do ENEM, em 2015, 22.777 escolas, porém o INEP divulgou o resultado de apenas 14.998, aquelas que possuíam pelo menos 10 alunos da 3ª série do Ensino Médio e pelo menos 50% de alunos participantes no ENEM, de acordo com os dados do Censo Escolar 2015.

Das instituições que tiveram os resultados divulgados, 3.400 reprovaram em duas ou mais provas do exame nacional, e 507 reprovaram em quatro dos cinco níveis avaliados, sendo eles: I. Proficiência em Ciências da Natureza e suas Tecnologias; II. Proficiência em Ciências Humanas e suas Tecnologias; III. Proficiência em Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; IV. Proficiência em Matemática e suas Tecnologias e V. Proficiência em Redação. Os exames que mais reprovaram escolas foram o de matemática, que reprovou 4.899 instituições e redação, 3.045 escolas. Das escolas reprovadas, 376 são particulares e 5.266 públicas (federais, estaduais e municipais). Dentre as escolares reprovadas, 2.114 se situam no Nordeste, 1581 no Sudeste, 682 no Centro-Oeste, 662 na região Sul e 603 no norte do país (BRASIL, 2016d).

Referente à diferença no desempenho entre sexos, apenas o PISA faz essa distinção. As meninas obtiveram desempenhos melhores em leitura, em todos os países, desde a primeira edição do PISA, em 2000. O aumento da diferença de desempenho em leitura entre os sexos se deve tanto à melhora do desempenho das meninas como ao declínio do desempenho dos meninos. O Chile é um dos poucos países em que tanto meninas como meninos melhoraram em leitura de 2000 para 2009, e que apresenta a menor diferença de gênero nos resultados de leitura. De maneira geral, pode-se dizer que o desempenho das meninas melhorou significativamente em 13 países, ao passo que o desempenho dos meninos melhorou apenas em cinco. A comparação de gênero na distribuição dos estudantes, por nível de proficiência em cada área de conhecimento, mostra claramente o melhor desempenho do sexo feminino na área

de leitura e o melhor desempenho do sexo masculino na área de matemática; na área de ciências há equilíbrio de gêneros (BRASIL 2012; OECD, 2010; 2011).

Ainda de acordo com o relatório da OCDE, a leitura por diversão está associada à proficiência em leitura. Segundo os dados do PISA, há uma diferença importante entre os escolares que alcançam bons desempenhos na avaliação de leitura e os com baixo desempenho. Segundo o relatório, ler todos os dias por prazer está associado a melhores desempenhos no PISA. Em média, os estudantes que leem diariamente, por prazer, obtêm resultados que equivalem a um ano e meio de escolarização a mais do que os que não leem (BRASIL, 2012; OECD, 2010; 2012).

Do ano 2000 a 2009, observou-se que o número de estudantes que declaravam ler diariamente por prazer diminuiu cinco pontos percentuais, entre os países da OCDE, em especial entre o sexo masculino. Em média, 74% das meninas leem diariamente por diversão, enquanto somente 54% dos meninos fazem isso - uma diferença de 20 pontos percentuais. O relatório ainda destaca que as meninas e os alunos de meios socioeconômico mais favorecidos leem mais por diversão do que os meninos e os alunos de meio socioeconômicos menos favorecidos (OECD, 2010; 2011).

Os dados do PISA ainda indicam que os escolares envolvidos em variadas atividades de leitura estão mais propensos do que os demais estudantes a aprender de maneira eficiente e a obter bons resultados na escola. Além de apresentar uma forte ligação entre as práticas de leitura, a motivação e a proficiência entre adultos, sabe-se que a leitura é crucial para que os indivíduos compreendam o mundo em que vivem e continuem a aprender por toda a vida (OECD, 2010; 2011).

No que tange à repetência escolar, 37,4% dos estudantes brasileiros afirmaram ter repetido uma ou mais vezes. Acima desse percentual encontrado no Brasil, encontra-se apenas o Uruguai (37,9%) e a Colômbia (40,6%). Com relação aos estados brasileiros, São Paulo destaca-se dos demais com uma taxa de repetência significativamente mais baixa (repetência geral 25,9%, Ensino Fundamental-EF= 11,1% e Ensino Médio-EM= 88,9%) quando comparada aos demais: Alagoas (geral 50,1%, EF= 37,9%, EM= 62,1%); Bahia (geral= 46,3%, EF= 27,7%, EM= 72,3%); Distrito Federal (geral= 37,9%, EF= 24,0%, EM= 76,0%); Minas Gerais (geral= 36,9%, EF= 22,4%, EM= 75,4%) e Paraná (geral 42%, EF= 20,6% e EM= 79,4%) (OECD, 2010; BRASIL, 2012). Em 2015, não houve mudança significativa nesse quesito, pois 36% dos estudantes afirmaram ter repetido uma ou mais vezes (20,3% pelo menos

uma vez no Ensino Fundamental I e os demais no Ensino Fundamental II) (BRASIL, 2016a; OECD 2016).

Na comparação entre gêneros, observa-se que a taxa de repetência, em todos os estados, foi mais alta no sexo masculino, como por exemplo, em São Paulo (Homens- H= 31,1% e mulheres- M= 20,7%), Minas Gerais (H= 44,9% e M= 29,5%), Paraná (H= 51,0% e M= 33,2%) e Santa Catarina (H= 43,7% e M= 26,6%). Taxas de repetência em meio aos estudantes do sexo masculino superior a 50% são encontradas nos estados de Alagoas, Mato Grosso do Sul, Paraná, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Rondônia, Roraima e Sergipe. Segundo o relatório nacional PISA, considerando que a maior parte desses estados está localizada nas regiões Norte e Nordeste do país, é possível afirmar que há um componente socioeconômico associado a esse histórico do estudante (BRASIL, 2012; OECD, 2010).

Esses indicadores apontam a existência de desigualdades regionais brasileiras: desempenho inferior nas habilidades avaliadas nas regiões Norte e Nordeste, e melhor nas regiões Sul e Sudeste. As maiores médias gerais do PISA foram encontradas em São Paulo (417,4), Santa Catarina (418,4), Rio Grande do Sul (419,2), Minas Gerais (419,9), Distrito Federal (422,8) e Espírito Santo (428,2).

Em 2014 foi promulgada a Lei n. 13.005, na qual foram aprovadas as diretrizes do Plano Nacional da Educação – PNE, com vigência de 10 anos. Dentre os objetivos destacam-se: erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; melhoria da qualidade da educação e valorização dos profissionais da educação. Espera-se com isso que investimento maior seja dado à formação e à valorização dos profissionais da educação, para que assim ocorra melhoria na qualidade do ensino (BRASIL, 2014b).

Espera-se, com isso, mudança no quadro apresentado pelo Censo Educacional de 2015 - INEP (BRASIL, 2016a), no qual de mais de 518 mil professores da rede pública do país, 200.000 dão aulas em áreas diferentes da sua formação. As disciplinas de Geografia, História, Ciências e Física apresentam uma alta porcentagem desses professores. Entre os professores do Ensino Fundamental II, tanto de escolas públicas quanto particular (786.140), 1593 (0,20%) completaram apenas o Ensino Fundamental, 123.906 (15,7%) o Ensino Médio e 660.641 (84,0%) possuem ensino superior, desses 633.955 (95,9%) com licenciatura, 268.926 (40,7%) com especialização, 15.689 (2,3%) mestrado e 1.422 (0,2%) doutorado.

Entre os professores do Ensino Médio (522.826), 251 (0,05%) possuem apenas o Ensino Fundamental; 37.718 (7,2%), o Ensino Médio; 484.857 (92,7%), Ensino Superior. Dentre os

com ensino superior, 449.781 (92,76%) possuem licenciatura; 193.863 (39,9%), especialização; 24.278 (5,0%), mestrado, e 4.121 (0,8%), doutorado.

Para a Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), o investimento mínimo ideal em educação é entre 4% e 6% do Produto Interno Bruto (PIB) do país ou 20% do orçamento. O Brasil cumpre esse investimento, chegando, segundo os últimos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), a 6,6% do PIB (19% dos recursos públicos destinados ao ensino). No entanto, por aluno, o país gasta anualmente US\$ 2,9 mil – média inferior a US\$ 8,9 mil dos países avaliados pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Mediante o exposto, compreender os processos de leitura e desenvolver procedimentos de avaliação e intervenção para essa faixa etária faz-se importante, pois, apesar de ser esperado que esses escolares tenham desenvolvido as habilidades de leitura, nota-se que um grande número de escolares, em nosso país, apresenta mau desempenho em leitura

O objetivo dessa Revisão de Literatura foi apresentar a base teórica para o desenvolvimento da leitura e seu aprendizado, aprofundando o conhecimento no modelo de leitura da dupla rota, o qual fundamenta a elaboração e a adaptação do PROLEC-SE R, bem como levantar o perfil da educação no Brasil, com enfoque no Ensino Fundamental II e Médio.

3 OBJETIVO

3.1 OBJETIVO GERAL

Traduzir e adaptar culturalmente as provas de avaliação de leitura – PROLEC-SE R, bem como caracterizar o desempenho dos escolares do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental ciclo II e da 1ª a 3ª série do Ensino Médio nessas provas.

4 ASPECTOS METODOLÓGICOS GERAIS

Como a presente tese é dividida em três estudos, com materiais e métodos distintos, nesse tópico serão apresentados os aspectos metodológicos gerais: 4.1 Procedimentos éticos e 4.2 Locais do estudo.

4.1 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

O projeto foi registrado na Plataforma Brasil (CAAE: 45464915.4.0000.5406) e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – CEP/FFC/UNESP/Marília-SP (parecer nº 1.125.746) (ANEXO A).

A pesquisadora entrou em contato com a direção e com a coordenação, responsáveis pelas escolas, para apresentar o projeto, bem como fornecer esclarecimentos, a fim de se obter autorização para sua realização.

Às escolas foram fornecidas cópias do projeto de pesquisa e dos termos que seriam entregues aos escolares. Foi marcada uma reunião com os professores para esclarecimento e orientação quanto ao procedimento de coleta de dados e os objetivos da pesquisa. Os dias e horários da coleta foram estipulados com ajuda dos coordenadores de cada escola a fim de não comprometer o andamento de suas atividades e as do escolar.

Os pais ou responsáveis pelos escolares assinaram duas vias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme resolução do Conselho Nacional de Saúde CNS 196/96, sendo uma via para a pesquisadora e a outra para os pais ou responsáveis.

Juntamente com os TCLEs foi entregue um termo de assentimento aos escolares participantes, dado que a população envolve menores de 18 anos. Esse termo foi escrito em linguagem acessível e assinado pelo indivíduo, após amplo entendimento, de acordo com sua capacidade intelectual, fornecendo todas as informações exigidas no TCLE.

A entrega dos termos de consentimento e de assentimento foi realizada pessoalmente, em cada sala de aula, quando a pesquisadora explicou os objetivos da pesquisa e convidou os alunos a participarem.

Após o término da coleta dos dados, a pesquisadora se reuniu, primeiramente, com a direção e com a coordenação das escolas para apresentação dos resultados, bem como para

indicar e encaminhar os escolares que apresentaram dificuldades na realização das provas. Elas foram orientadas a comunicar aos pais as dificuldades identificadas nas avaliações e para consultar o interesse pelo encaminhamento para avaliação no Centro de Estudos e Saúde da Faculdade de Filosofia e Ciências – CEES/FFC/Unesp/Marília – SP.

Os pais que manifestaram interesse foram encaminhados para o serviço de triagem do CEES (Centro de Estudos da Educação e da Saúde).

A pesquisadora colocou-se à disposição, caso algum pai e/ou responsável quisesse devolutiva das avaliações realizadas em ambiente escolar.

4.2 LOCAIS DO ESTUDO

A coleta dos dados foi realizada em uma cidade do centro-oeste paulista com população estimada, em 2016, de 233.639 habitantes (BRASIL, 2016e).

O município conta com instituições de ensino desde o básico até a de pós-graduação, além de fornecer, gratuitamente, cursos profissionalizantes, de idiomas e de matemática. De acordo com o censo educacional, a cidade possui 42.696 alunos matriculados, dos quais 24.605 estão no Ensino Fundamental, 9976 no Ensino Médio, 170 na Educação de Jovens e Adultos – EJA, 393 na Educação Especial, 9.481 no Ensino Infantil (creche e pré-escola) e 1672 (3,3%) na Educação Profissional (BRASIL, 2016e).

Em 2015 o número de docentes no município era de 2330, 26,0% do Ensino Infantil, 1380 (59,2%) do Ensino Fundamental, 677 (29,0%) do Ensino Médio, 139 (6,0%) da Educação Profissional, 62 (2,7%) do EJA (Educação de Jovens e Adultos) e 1056 (45,3%) da Educação Especial (BRASIL, 2016e). Cabe ressaltar que há profissionais contabilizados mais de uma vez, dependendo da área que leciona.

Na avaliação do Rendimento Escolar (ANRESC) – PROVA BRASIL, realizada pelo INEP (BRASIL, 2016c), o município obteve pontuação média de 251,25 em língua portuguesa (a média das escolas no Brasil foi de 251,53 e no estado de São Paulo 257,37).

O presente estudo foi realizado em três escolas públicas estaduais e em uma particular, eleitas por conveniência, uma vez que foram as únicas que aceitaram a realização da pesquisa, as quais são descritas a seguir:

4.2.1 Escola 1

Escola Pública Estadual de Ensino Fundamental II. Em 2015, havia 323 alunos matriculados. Funciona em regime integral, das 7h40 às 16h, com intervalos de 20 minutos, para os lanches da manhã e da tarde, e uma hora de almoço, na própria escola.

Além das disciplinas curriculares do Ensino Fundamental II, a escola ainda conta com orientação de estudos, protagonismo juvenil e valores para a vida cidadã. Possui projetos de ações desportivas, incentivo à leitura, preservação da natureza, prevenção de saúde e projetos culturais.

Na Tabela 3, são descritos os escolares matriculados na escola 1 por ano de ensino.

Tabela 3 – Frequência absoluta dos escolares matriculados na escola 1 e do número de turmas, segundo o ano de ensino – 2015

Ensino Fundamental II	Número de alunos	Quantidade de turmas
6º ano	77	2
7º ano	69	2
8º ano	71	2
9º ano	106	3
Total	323	9

Na Avaliação de Rendimento Escolar – ANRESC – Prova Brasil, de 2015, 97,85% dos alunos da escola 1 participaram, tendo obtido a pontuação média de 278,96 em Língua Portuguesa (2011: 243,23, 2013: 246,47) e 285,39 em Matemática (2011: 257,19, 2013: 252,44). Quanto ao indicador de formação docente⁷, a escola obteve 61,10% (BRASIL, 2016c). Na Tabela 4, é apresentada a classificação dos escolares por nível de proficiência.

Tabela 4 – Distribuição percentual dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental por nível de proficiência – língua portuguesa, PROVA BRASIL, 2015

Nível 0	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6	Nível 7	Nível 8
4,49	6,5	14,03	26,37	14,42	14,4	14,29	4,49	1,01

Fonte: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2015).

⁷ A PROVA Brasil é censitária, por isso também foi realizado o indicador da formação docente, no qual é analisada a formação dos docentes que lecionam nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, por escola. O objetivo é apresentar o percentual de disciplinas ministradas por professores com formação superior de Licenciatura (ou Bacharelado com complementação pedagógica) na mesma disciplina que leciona (BRASIL, 2016c).

4.2.2 Escola 2

Escola Pública Estadual de Ensino Fundamental II, Médio e EJA. O Ensino Médio funciona no período matutino e o Fundamental II, no vespertino. No período noturno, o ensino é direcionado aos alunos do Ensino Médio e do EJA. No total, são 845 alunos matriculados. Esclarece-se que os alunos do período noturno não participaram do estudo de caracterização.

A escola oferece atividades extra curriculares que envolvem esportes, leitura, cultura e prevenção de saúde. A escola tem parcerias com as universidades do município que realizam pesquisas, orientações vocacionais, feiras de profissões, capacitação aos professores nos temas aprendizagem da leitura e escrita e transtornos da aprendizagem e da atenção, palestras com os alunos sobre temas relacionados à saúde.

Na escola ainda ocorrem estágios com alunos de Psicologia, de Educação Física, de História, de Matemática e de Sociologia. Os estagiários acompanham os professores em suas respectivas disciplinas, com exceção dos alunos de Psicologia, que realizam trabalho diretamente com os alunos, em especial com os do Ensino Médio, realizando trabalho de socialização (trabalhando temas como *bullying*) e de orientação vocacional.

Na Tabela 5, são apresentados o número de alunos e a quantidade de turmas da referida escola.

Tabela 5 - Frequência absoluta dos escolares matriculados na escola 2 e do número de turmas, segundo o ano de ensino – 2015

	Número de alunos	Quantidade de turmas
Ensino Fundamental II	261	9
6º ano	52	2
7º ano	30	1
8º ano	92	3
9º ano	87	3
Ensino Médio	545	15
1ª série	180	5
2ª série	185	5
3ª série	180	5
EJA	39	2
6º ano/7º ano	13	1
8º ano/9º ano	26	1
Total	845	26

Em 2015, participaram da Prova Brasil 90,36% dos alunos do 9º ano escolar dessa escola, tendo obtido pontuação média de 258,64 em Língua Portuguesa (2011: 254,18, 2013: 270,11) e 265,34 em Matemática (2011: 262,52, 2013: 266,79) (BRASIL, 2016c). Quanto ao indicador de formação docente, a escola obteve 51,40% para o Ensino Fundamental e 58,60%

para o Ensino Médio (BRASIL, 2016c; 2016d). Na Tabela 6 é apresentada a classificação dos escolares por nível de proficiência na Prova Brasil.

Tabela 6 – Distribuição percentual dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental por nível de proficiência – língua portuguesa, PROVA BRASIL, 2015

Nível 0	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6	Nível 7	Nível 8
13,06	12,24	9,3	23,81	23,9	10,94	6,75	0,0	0,0

Fonte: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2015).

Os escolares do Ensino Médio, por sua vez, obtiveram no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) pontuação média geral de 481,00. Em Redação, a pontuação média⁸ foi de 488,19 e de 576,00 para os 30 melhores alunos. Em Linguagens, códigos e suas tecnologias, a média foi de 491,62, e a média dos 30 melhores alunos de 545,50 (BRASIL, 2016d). Na Tabela 7 é apresentada a distribuição percentual dos alunos por nível de proficiência.

Tabela 7 – Distribuição percentual dos alunos da 3ª série do Ensino Médio por nível de proficiência – ENEM, 2015

	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
Linguagens, Códigos e suas Tecnologias ⁹	21,69	63,86	14,46	0,0	0,0
Redação ¹⁰	38,55	51,81	9,64	0,0	0,0

Fonte: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação (INEP/MEC). Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. Edição 2015. Resultados.

4.2.3 Escola 3

Escola Pública Estadual de Ensino Fundamental II e Médio. Período matutino: Ensino Médio, período vespertino: Ensino Fundamental II.

⁸ No Enem 2015, foram apresentadas proficiências médias, de todos os alunos participantes e também dos 30 melhores alunos de cada escola, para cada uma das áreas de conhecimento avaliadas (I. Proficiência Média em Ciências da Natureza e suas Tecnologias; II. Proficiência Média em Ciências Humanas e suas Tecnologias; III. Proficiência Média em Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; IV. Proficiência Média em Matemática e suas Tecnologias; V. Proficiência Média em Redação) (BRASIL, 2016d).

⁹ No nível I encontram-se os escolares com pontuação média menor de 450, nível II de 450 a 549,99, nível III de 550 a 649,99, nível IV de 680 a 749,99 e nível V igual ou maior que 750. (BRASIL, 2016d).

¹⁰ No nível I encontram-se os escolares com pontuação média menor de 500, nível II de 500 a 599,99, nível 3 de 600 a 699,99, nível 4 de 700 a 799,99 e nível V igual ou maior que 800. (BRASIL, 2016d).

São 703 alunos matriculados, sendo permitidos, no máximo, 40 alunos por sala, no Ensino Fundamental II, e 45 no Ensino Médio. A escola possui parcerias com universidades da cidade, permitindo estágio de psicologia e disponibilizando campo para realização de pesquisas.

A escola oferece aulas de artesanato, de xadrez e de música, custeadas por meio dos Projetos financiados pela FDE – Fundação para o Desenvolvimento da Educação, tais como o "Mais Educação" e o "PROEMI" – Programa Ensino Médio Inovador, consideradas atividades extracurriculares e não obrigatórias, em período contrário ao de aula dos alunos.

Na Tabela 8, são sumarizadas informações sobre os alunos matriculados e a distribuição das turmas.

Tabela 8 - Frequência absoluta dos escolares matriculados na escola 3 e do número de turmas, segundo o ano de ensino – 2015

	Número alunos	Quantidade turmas
Ensino Fundamental II	320	9
6º ano	72	2
7º ano	35	1
8º ano	107	3
9º ano	106	3
Ensino Médio	383	9
1ª série	164	4
2ª série	123	3
3ª série	96	2
Total	703	18

Quanto aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, 91,51% realizaram a PROVA BRASIL, tendo obtido pontuação média de 267,99 em Língua Portuguesa (2011: 256,25, 2013: 271,23). Em Matemática a pontuação média foi de 271,52 (2011: 263,72, 2013: 272,91) (BRASIL, 2016b). Quanto ao indicador de formação docente, a escola atingiu 46,90% para o Ensino Fundamental e 49,60% para o Ensino Médio (BRASIL, 2016b; BRASIL, 2016d). A classificação dos escolares em níveis de proficiência na PROVA Brasil, é apresentada na Tabela 9.

Tabela 9 – Distribuição percentual dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental por nível de proficiência – língua portuguesa, PROVA BRASIL, 2015

Nível 0	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6	Nível 7	Nível 8
6,28	10,34	11,29	24,78	25,75	13,31	5,09	3,15	0,0

Fonte: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2015).

Com relação aos escolares do Ensino Médio, participaram do ENEM 2015 37 alunos (58,73%) com pontuação geral de 500,00. Em Linguagens, Códigos e suas Tecnologias a pontuação média foi de 501,79, e de 525,84 para os 30 melhores alunos. Já em Redação, a pontuação média foi de 540,00, e dos 30 melhores escolares de 586,00 (BRASIL, 2016d). Na Tabela 10 é apresentada a distribuição percentual dos alunos, por nível de proficiência, nas duas categorias aqui mencionadas.

Tabela 10 – Distribuição percentual dos alunos da 3ª série do Ensino Médio por nível de proficiência – ENEM, 2015

	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	16,22	56,76	27,03	0,0	0,0
Redação	18,92	54,05	18,92	2,70	5,41

Fonte: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2015).

4.2.4 Escola 4

Escola Particular de Ensino Fundamental I e II, Médio e Pré-Vestibular. O Ensino Fundamental II conta com turmas no período matutino e vespertino, e o Ensino Médio, no matutino e no noturno. São 1180 alunos matriculados, sendo permitidos no máximo 45 alunos por sala, com a exceção do curso Pré-vestibular e da 3ª série do Ensino Médio.

Tabela 11 - Frequência absoluta dos escolares matriculados na escola 4 e do número de turmas, segundo o ano de ensino – 2015

	Número alunos	Quantidade turmas
Ensino Fundamental I	222	não informado
Ensino Fundamental II	331	11
6º ano	91	3
7º ano	57	2
8º ano	90	3
9º ano	93	3
Ensino Médio	336	7
1ª série	120	3
2ª série	129	3
3ª série	87	1
Ensino Pré-Vestibular	291	3
Total	1180	-

São oferecidas atividades extracurriculares aos alunos, como passeios ecológicos, gincanas sócio esportivas, sarau cultural (dança, música, teatro e poesia), feira de profissões, jogos interclasses e visitas para as faculdades da região.

Na avaliação Nacional do Ensino Médio – ENEM (BRASIL, 2016d), a escola atingiu a pontuação média de 564,00. Em Redação, a média foi de 604,79; em Linguagens, códigos e

suas tecnologias a média geral foi de 553,89. O indicador de formação docente, informado para o ENEM, foi de 60,50.

Tabela 12 – Distribuição percentual dos alunos da 3ª série do Ensino Médio por nível de proficiência – ENEM, 2015

	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	7,04	33,80	57,75	1,41	0,0
Redação	11,27	42,25	26,76	9,86	9,86

Fonte: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2015).

Cabe ressaltar que a descrição do município e das escolas participantes é de extrema importância, pois essas informações auxiliam no processo de inferência estatística; isto é, se o estudo for reaplicado em uma população com características semelhantes às aqui descritas, esperar-se-á encontrar resultados semelhantes aos dessa pesquisa.

Nos próximos capítulos são apresentados os três estudos, os quais foram organizados do seguinte modo:

Estudo 1: Tradução e adaptação cultural da avaliação dos processos de leitura, em escolares do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II, e do 1º ao 3º ano do Ensino Médio.

Estudo 2: Elaboração do banco de palavras para o Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio.

Estudo 3: Desempenho dos escolares do 6º ao 9º ano, do Ensino Fundamental II, e do 1º ao 3º ano do Ensino Médio, nas provas da adaptação brasileira de avaliação dos processos de leitura.

**ESTUDO 1. TRADUÇÃO E ADAPTAÇÃO CULTURAL DA AVALIAÇÃO DOS
PROCESSOS DE LEITURA, EM ESCOLARES DO ENSINO FUNDAMENTAL
CICLO II E DO ENSINO MÉDIO**

5 ESTUDO 1 - TRADUÇÃO E ADAPTAÇÃO CULTURAL DA AVALIAÇÃO DOS PROCESSOS DE LEITURA, EM ESCOLARES DO ENSINO FUNDAMENTAL CICLO II E DO ENSINO MÉDIO

5.1 OBJETIVO

Traduzir e adaptar culturalmente, para o Brasil, o procedimento de avaliação de leitura “*Evaluación de los procesos lectores – PROLEC-SE R*”, destinado aos escolares do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental ciclo II e da 1ª à 3ª série do Ensino Médio.

5.2 MÉTODO

Trata-se da tradução e da adaptação cultural brasileira do PROLEC-SE R, o qual se destina a avaliar os processos de leitura em escolares do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio no contexto brasileiro.

5.2.1 Permissão para a tradução e a adaptação do instrumento

A permissão formal para a adaptação cultural do PROLEC–SE R foi concedida pela *Tea Ediciones*, a qual detém os direitos autorais do procedimento.

O contrato, firmado entre as partes, foi assinado pela diretora da *TEA Ediciones*, Dña Milagros Antón, e pela orientadora deste estudo, Profa. Dra. Simone Aparecida Capellini (ANEXO B). Na autorização, foi garantida a realização da presente pesquisa e sua publicação. Esclarece-se que a *TEA Ediciones* tem acordo firmado com a editora Pró-Fono do Brasil.

Após a permissão, o responsável pelo PROLEC–SE da *TEA Ediciones* enviou o PROLEC–SE R, ainda em boneco, bem como o manual de aplicação. A versão enviada foi a revisada do PROLEC–SE (RAMOS; CUETOS, 1999). Como a versão traduzida e adaptada para o contexto brasileiro advém da versão revisada, manteremos a nomenclatura PROLEC-SE R na versão brasileira.

Os autores do procedimento, Prof. Dr. Fernando Cuetos Vega e Dr. David Arribas Águila, acompanharam todos os procedimentos realizados e auxiliaram no processo de adaptação para o Brasil.

5.2.2 Descrição do procedimento original - *Evaluación de los procesos lectores* – PROLEC-SE R

A primeira versão do PROLEC-SE foi publicada, em 1999, por Ramos e Cuetos. Em 2006, foi lançada sua quinta edição. Desde 2013, os autores vêm trabalhando com a versão revisada do PROLEC, denominada PROLEC-SE R, publicado em 2016.

O PROLEC-SE R (CUETOS; ARRIBAS; RAMOS, 2016) tem por objetivo avaliar os diferentes processos que intervêm na leitura dos escolares com idade entre 12 e 18 anos, buscando identificar as dificuldades que não permitem que eles se tornem bons leitores.

O procedimento apresenta duas versões: 1) aplicação individual e 2) aplicação coletiva. Ambas objetivam avaliar a capacidade de leitura geral e dos processos cognitivos envolvidos do tipo léxico, sintático e semântico, a fim de diagnosticar as dificuldades apresentadas na leitura, bem como o nível de habilidade de leitura (baixo, médio ou alto) em comparação com outros alunos do mesmo ano escolar (Figura 8).

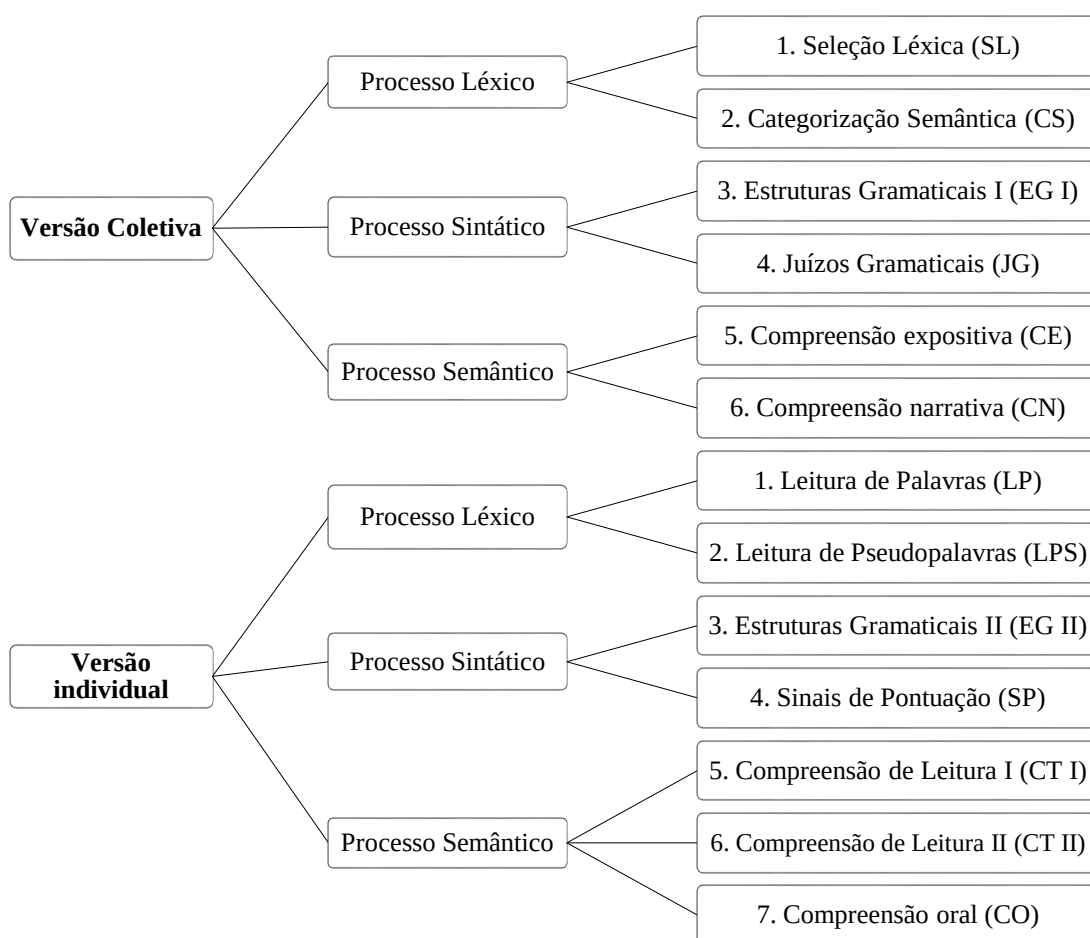


Figura 8 - Processos avaliados nas versões individual e coletiva do procedimento em espanhol PROLEC-SE R
Fonte: (CUETOS; ARRÍBAS; RAMOS, 2016, tradução nossa)

A versão coletiva e individual fazem parte da bateria completa de avaliação. A versão coletiva permite realizar uma avaliação mais breve, com a finalidade de ser utilizada em centros educativos, uma vez que permite a obtenção de informações sobre a possível presença de dificuldades nos processos leitores de um amplo número de escolares (em sala de aula) e em menos de uma hora de aula. Cabe ressaltar que apenas a aplicação é realizada de forma coletiva, as respostas dos escolares são realizadas individualmente, em folha própria.

A bateria completa, por sua vez, permite obter informações detalhadas de cada um dos processos avaliados. Para tanto requer a aplicação de todos os testes das duas versões (individual e coletiva). Esclarece-se que a versão coletiva pode ser aplicada de forma individual ou coletiva (segundo a conveniência da pessoa responsável pela avaliação), porém a individual somente com um escolar por vez.

De maneira geral, a aplicação do PROLEC-SE R ocorre em duas fases: provas 1 a 6 (individual ou coletivamente) e provas 1 a 7 (individualmente). A segunda fase é aplicada nos casos em que existe suspeita de dificuldades na leitura.

Em alguns casos é possível que as necessidades da avaliação sejam atendidas aplicando unicamente a versão coletiva (provas de 1 a 6). Recomenda-se, contudo, prosseguir com a aplicação da bateria completa em todos os casos identificados como duvidosos ou indicativos de dificuldades leves ou severas. Desse modo obter-se-á um conjunto mais amplo de dados e de informações para caracterizar as dificuldades, refinar o diagnóstico e estabelecer com maiores detalhes os objetivos da intervenção.

Além do exposto, a aplicação da versão individual pode auxiliar no descarte de possíveis falsos positivos obtidos na versão coletiva (provas 1 a 6) devido às circunstâncias próprias dessas sessões (distração, falta de atenção, fadiga, entre outros).

A bateria completa, além de fornecer um índice geral da leitura do escolar, fornece um índice de cada processo avaliado, além das pontuações por provas. Para melhor compreensão da divisão dos processos, apresentam-se abaixo seus objetivos e os meios de avaliação:

- Processo lexical: avaliar o funcionamento das rotas fonológica e lexical e de seus subprocessos, responsáveis pelo reconhecimento de palavras. No PROLEC-SE R, isso é avaliado por meio da leitura de palavras e de pseudopalavras; o que permite analisar o desenvolvimento lexical do escolar.
- Processo sintático: avaliar o conhecimento das estruturas gramaticais e verificar a dificuldade que se pode produzir ao se utilizar distintas estruturas sintáticas. A avaliação das estruturas gramaticais permite compreender como se relacionam

as palavras entre si. Já a avaliação dos sinais de pontuação é utilizada para identificar a precisão de leitura, e se o escolar é capaz de realizar as pausas e as entonações que eles indicam. Para avaliar o processo sintático, há tarefas de emparelhamento desenho-oração e de julgamento de diferentes estruturas gramaticais (se está correta ou não). Esse processo é também avaliado a partir de uma prova de leitura de um texto narrativo com diferentes sinais de pontuação.

- Processo semântico: avaliar a compreensão de textos expositivos mediante a capacidade para recordar o texto, integrar as informações na memória e realizar inferências. Para avaliar esse processo, há dois textos, com dez perguntas cada um, do tipo literal (um texto na versão coletiva e outro, na individual), dois textos com dez perguntas do tipo literal e inferencial (um texto na versão coletiva, outro, na individual) e, finalmente, um texto do tipo expositivo, para avaliação da compreensão oral.

No PROLEC-SE R foi excluído o processo de identificação de letras, pois, segundo Ramos e Cuetos (2009), na idade a qual o instrumento se propõe a avaliar, é pouco provável que sejam encontrados escolares incapazes de identificar as letras.

Ramos e Cuetos (2009) orientam que cada prova apresenta suas instruções e normas de aplicação específicas. A ordem de aplicação, em princípio, deve seguir a mesma sequência, mas se o avaliador se deparar com um escolar com alguma dificuldade específica, pode-se avaliar apenas aquele aspecto correspondente ao processo afetado. Em cada prova deve-se anotar os erros cometidos, uma vez que eles constituem uma fonte valiosa de informação para determinar o tipo de estratégia que cada aluno está utilizando para ler.

5.2.3 Tradução e Adaptação Cultural

Para realizar a adaptação cultural do procedimento, foram adotados os critérios propostos por Beaton e Guillemin (2000). As etapas foram ilustradas na Figura 9.

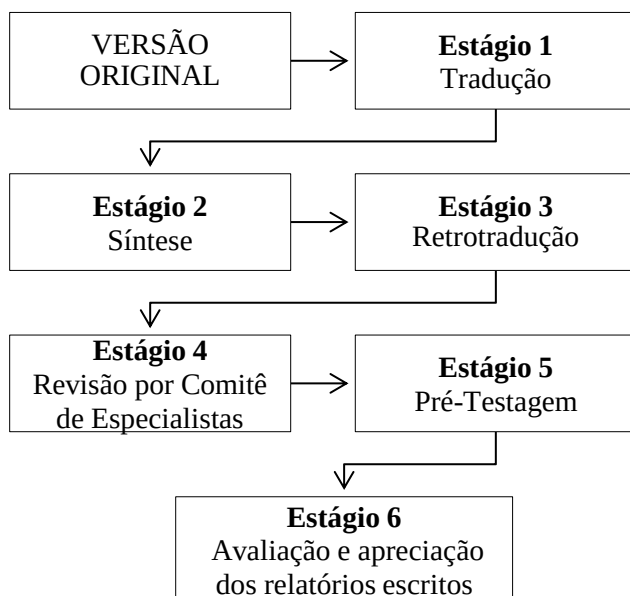


Figura 9 - Representação gráfica dos estágios da tradução e adaptação cultural

A descrição de cada estágio teve por referência: Guillemin, Bombardier e Beaton (1993), Keller et al., (1998), Beaton e Guillemin (2000).

Segundo Jorge (2000), se o instrumento de avaliação não foi desenvolvido na cultura em que será utilizado, deverá ser realizado processo de tradução e de adaptação abrangentes, objetivando uma equivalência cultural, que não é alcançável apenas por técnicas de tradução e de retrotradução.

Embora se reconheça que a tradução e a adaptação cultural são etapas que ocorrem simultânea e interdependentemente, para melhores fins didáticos elas serão descritas em tópicos diferentes: 1) Processo de adaptação cultural e 2) Tradução.

5.2.3.1 Processo de adaptação cultural

Para facilitar a compreensão do processo de adaptação, optou-se por descrever suas etapas individualmente, prova a prova, na versão coletiva e na individual. Para facilitar a leitura, antes, apresentam-se os critérios adotados para a seleção de palavras, elaboração das frases e dos textos, na versão adaptada para a realidade brasileira.

5.2.3.1.1 Critérios para seleção das palavras

Para a seleção das palavras de alta e de baixa frequência, tanto para os alunos do Ensino Fundamental como para os do Ensino Médio, foram respeitados os seguintes critérios, previstos

no procedimento original: 1) extensão silábica (monossílabos, dissílabos, trissílabos e polissílabos) e 2) complexidade da palavra segundo a estrutura da sílaba inicial.

Os critérios supracitados garantem que as palavras selecionadas variem em regularidade, extensão e complexidade silábica.

Por se tratar de uma adaptação cultural para outra língua, atentou-se para os padrões do português brasileiro: vogal (V); vogal – vogal (VV); vogal – consoante (VC); consoante-vogal (CV); consoante – consoante – vogal (CCV); consoante – vogal – consoante (CVC); consoante – vogal – vogal (CVV); vogal – consoante – consoante (VCC); vogal – consoante – vogal (VCV); consoante – vogal – vogal – consoante (CVVC); consoante – consoante – vogal – consoante (CCVC) e consoante – consoante – vogal – vogal (CCVV).

Para a adaptação brasileira das palavras utilizadas no PROLEC-SE R, foi elaborado um banco de palavras, retiradas do material didático utilizado pela rede estadual de ensino de Marília (SP), do 6º ano do Ensino Fundamental ciclo II até a 3ª série do Ensino Médio. Detalhes acerca da construção dos estímulos linguísticos para o português estão descritos no Estudo 2 desta tese.

Informa-se que cada prova apresenta seu próprio critério para a seleção das palavras, os quais são apresentados na descrição de cada uma delas.

5.2.3.1.2 Critérios para a elaboração das frases

Os critérios apresentados pelo autor do PROLEC-SE R espanhol (CUETOS, ARRIBAS, RAMOS, 2016) para a formação das frases são:

1. Alteração de ordem canônica na colocação dos sintagmas (o objeto (sujeito) aparece antes do agente, tal como ocorre com as passivas);
2. Presença de dois verbos na oração (tal como ocorre nas orações compostas);
3. Necessidade de manter disponível o primeiro sintagma enquanto se analisam os demais (tal como ocorre nas orações subordinadas nas quais se mantém ativado o sujeito enquanto se analisa a oração subordinada);
4. Existência de um nome que exerce dois papéis temáticos diferentes (na oração “O cachorro ao qual morde o gato é grande”, “o cachorro” faz a função de sujeito da oração principal (“é grande”) e de objeto da oração subordinada (“ao qual morde o gato”).

Para atender a esses critérios, foram utilizados seis tipos de oração:

- Passivas (ex.: O cachorro é mordido pelo gato).
- Objeto focado (ex. Ao cachorro morde o gato).
- Sujeito dividido (ex. É o gato o que morde o cachorro).
- Objeto dividido (ex. É ao cachorro quem morde o gato)
- Relativo do sujeito (ex. O gato que morde ao cachorro é grande).
- Relativo do objeto (ex. O cachorro a que morde o gato é grande).

No português, a voz ativa apresenta sujeito agente, ou seja, sujeito que pratica a ação expressa pelo verbo, a qual recai em um termo paciente (objeto direto). Exemplo: “O caçador implacável abateu a bela ave”; “A secretaria tinha enviado as informações aos alunos”.

Para a passagem da ativa para a passiva, é necessário o verbo ser transitivo direto. Sujeito e objeto direto são termos normalmente sem preposição. Por isso, optou-se por utilizar voz ativa com objeto direto. A voz ativa com objeto direto equivale ao complemento focado do idioma espanhol, denominado “*objeto focado*”.

A voz passiva apresenta sujeito paciente, ou seja, sujeito que recebe a ação expressa pelo verbo. Exemplo: “A bela ave foi abatida pelo caçador implacável”; “As informações tinham sido enviadas aos alunos pela secretaria”.

As orações compostas, citadas no procedimento original, são formadas por várias orações que vão unidas entre si por elementos de ligação. Essas orações classificam-se em: 1) orações justapostas (sucessão de orações independentes e simples, separadas por vírgula); 2) orações coordenadas (orações de igual nível, unidas entre si por nexos de coordenação) e 3) orações subordinadas (que desempenham função gramatical dentro de outra, chamada principal).

No português brasileiro, as orações compostas do espanhol equivalem ao período composto: orações coordenadas e subordinadas. No período composto, apresentam-se duas ou mais orações.

As orações coordenadas não exercem função sintática em relação à outra. São independentes sintaticamente (Exemplo: Fez o café, pegou o jornal e trancou-se no quarto). As orações coordenadas podem ser divididas em sindéticas (possuem conjunção coordenativa) e assindéticas (não possuem conjunção coordenativa, sendo, portanto, justapostas). Já as orações subordinadas são dependentes sintaticamente de outra. Exercem função sintática em relação à

estrutura da principal, podendo ser classificadas em orações subordinadas substantivas, adjetivas e adverbiais.

Para a escolha das estruturas sintáticas, no processo de adaptação, foram seguidos os critérios do procedimento original. Porém, como o período composto por coordenação tem, no mínimo, duas orações independentes, há necessidade de duas informações diferentes em cada uma e, portanto, essa estrutura foge ao proposto ao aluno, que deve escolher apenas uma informação com a correspondente estrutura sintática.

No procedimento adaptado, trabalha-se apenas com uma informação, e isso inviabiliza sua exemplificação. Como a inserção de outras informações não pertinentes à gravura não pode ser feita, optou-se por utilizar a voz ativa/passiva com expressão de realce (ou expletiva). Apesar de, realmente, tratar-se de um período simples, a expressão de realce acrescenta uma certa dificuldade à interpretação do aluno leitor.

No procedimento do idioma espanhol, nas orações subordinadas, os autores optaram por usar pronome relativo do sujeito e pronome relativo do objeto. Para atender a esse critério, optou-se por adotar as orações subordinadas adjetivas, que têm função própria de um adjetivo. As funções sintáticas dos pronomes relativos são classificadas em: a) sujeito; b) objeto direto; c) objeto indireto; d) complemento nominal; e) predicativo do sujeito; f) adjunto adnominal e g) adjunto adverbial. Para o procedimento de adaptação, escolheu-se o pronome relativo com função de sujeito e pronome relativo com função de objeto.

Portanto, as estruturas eleitas são:

1. Período simples

- a) voz ativa com objeto direto preposicionado
- b) voz passiva
- c) voz ativa com expressão de realce
- d) voz passiva com expressão de realce

2. Período composto

- a) Oração subordinada adjetiva restritiva, com pronome relativo exercendo a função de sujeito
- b) Oração subordinada adjetiva restritiva, com pronome relativo exercendo a função de objeto

Para ilustrar, no Quadro 3, é apresentada a estrutura gramatical do espanhol, com sua tradução entre parênteses, e a estrutura gramatical adotada em português.

Quadro 3 - Apresentação das estruturas gramaticais em espanhol e a estrutura gramatical em português

ESPAÑHOL	PORTUGUÊS
<i>Pasiva</i> (passiva)	Voz passiva
<i>Objeto focalizado</i> (objeto focado)	Voz ativa com objeto direto preposicionado
<i>Sujeto escindido</i> (sujeito dividido)	Voz ativa com expressão de realce (é que)
<i>Objeto escindido</i> (objeto dividido)	Voz passiva com expressão de realce (é que)
<i>Relativo de sujeto</i> (relativo do sujeito)	Oração subordinada adjetiva restritiva, com pronome relativo exercendo a função de sujeito
<i>Relativo de objeto</i> (relativo do objeto)	Oração subordinada adjetiva restritiva, com pronome relativo exercendo a função de objeto.

5.2.3.1.3 Critérios para a elaboração dos textos

Os textos foram traduzidos do espanhol para o português e, após definir a versão de consenso entre os tradutores, foram revisados por uma profissional¹¹ formada em Letras, Professora experiente de Língua Portuguesa, para adequação à realidade brasileira quanto ao uso de expressões e de palavras, bem como fazendo a correção ortográfica e gramatical. Quando necessário, as frases foram reestruturadas para respeitar a gramática do Português, porém sem alterar o sentido do texto original em Espanhol.

Ao todo são seis textos, sendo um narrativo para leitura com diferentes sinais de pontuação e cinco expositivos, sendo dois para avaliação da extração do significado e integração na memória, dois para realização de inferências e um para compreensão oral.

A respeito da estrutura textual, existem diversos tipos de texto. Os mais utilizados são os narrativos, descritivos e expositivos. O texto expositivo tem por objetivo informar, explicar ou persuadir. Aqui se incluem os textos de livros didáticos, por exemplo, artigos científicos, os ensaios literários ou filosóficos, assim como as distintas variedades de documentos escritos que se produzem com fins comunicativos (RAMOS; CUETOS, 2009).

5.2.3.1.4 Materiais aplicação PROLEC-SE R

Os materiais para aplicação do PROLEC–SE R são os seguintes:

1. Folha de respostas e anotação: Contém os dados de identificação de cada aluno que será avaliado, assim como espaços para responder a todos os itens e provas da bateria. Portanto, a primeira folha é destinada à versão coletiva, que será preenchida pelo escolar. As demais páginas são destinadas às anotações do avaliador durante a

¹¹ Maria Derci da Silva Nóbrega, formada em Letras pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras - FFCL de Marília. Aposentada após 30 anos de magistério em escolas estaduais e particulares. Disciplina Língua Portuguesa (gramática, interpretação, redação e literatura).

versão individual, de modo que, em um único material, apareçam registradas todas as respostas de uma mesma pessoa.

Observação: Ao entregar a folha de resposta e anotação ao aluno, na versão coletiva, explicar que ele deve se ater somente à primeira página, pois as demais serão aplicadas em outra sessão.

2. Caderno de aplicação coletiva: Inclui as tarefas a serem respondidas durante a sessão coletiva. Esse material é reutilizável, por isso, o avaliador deve estar atento para que o escolar não realize anotações nele. Do mesmo modo, ao fim da avaliação, deve-se verificar se não foram feitas marcações inapropriadas nessas folhas.
3. Caderno de estímulos aplicação individual: Inclui as tarefas a serem respondidas na sessão de avaliação individual. Da mesma forma do material da versão coletiva, esse material é reutilizável.

O examinador deverá contar, em ambas as sessões (coletiva e individual), com um cronômetro para controlar ou registrar o tempo, bem como lápis e borracha para os escolares responderem ao material.

5.2.3.1.5 Normas de aplicação geral

Todos os alunos avaliados com as provas do PROLEC–SE R deverão sê-lo em condições de máxima motivação e seriedade, compreendendo adequadamente a tarefa a ser realizada e respondendo aos itens com atenção.

O avaliador deve se atentar à preparação da sala, aos materiais a serem utilizados, à motivação do avaliando, entre outras atitudes que minimizem os efeitos dos fatores externos sobre a confiabilidade da avaliação e dos seus resultados.

A aplicação sempre deve ser presencial, isto é, com a presença do examinador. Dessa forma, o avaliador deve estar à disposição do aluno para explicar as condições das provas, responder às dúvidas e perguntas, bem como supervisionar a realização das anotações na folha de respostas e o cumprimento das normas de cada item.

Alguns escolares podem iniciar a avaliação com sentimentos de ansiedade, suspeita e ressentimento. Faz-se necessário, por isso, explicar os objetivos da avaliação, bem como estabelecer um primeiro contato com o aluno para que se possa criar um bom ambiente e um nível de colaboração satisfatório.

O avaliador pode optar por aplicar a versão coletiva ou individual. Se a situação ocorrer em clínica, por exemplo, na qual o atendimento é feito individualmente, o profissional pode optar por utilizar somente a versão individual, visto que as duas versões avaliam os diferentes processos de leitura. No entanto, se o intuito for obter maior informação a respeito dos processos de leitura, aconselha-se a aplicação da bateria completa, pois, com o examinador presente em todo momento acompanhando o escolar, o mesmo poderá observar algumas questões que, em uma aplicação coletiva, seriam difíceis de identificar.

Em situação de sala de aula ou atendimento em grupo, o avaliador deve iniciar com a versão coletiva; e os alunos que obtiverem pontuação abaixo do esperado para sua escolaridade, ou sobre os quais o avaliador tenha ficado em dúvida quanto ao seu desempenho, devem realizar a versão individual; dessa forma será possível aprofundar na investigação diagnóstica e quantificar, de modo preciso, as dificuldades e o rendimento do escolar. Entre a aplicação coletiva e a aplicação individual não deve passar período superior a uma semana.

5.2.3.1.6 Normas de aplicação versão coletiva

As normas de aplicação para as seis provas da versão coletiva são sumarizadas a seguir:

Uma vez que todos os alunos estejam na sala, será realizada a avaliação. O responsável pela aplicação dirá:

“Durante esta sessão vamos realizar diferentes exercícios. Haverá exercícios de diferentes tipos, nos quais vocês terão que se esforçar ao máximo. O objetivo é conhecer melhor algumas de suas habilidades; peço que prestem bastante atenção e trabalhem o melhor que puderem, mas sem ficar nervosos. Essa não é uma prova escolar, não se aprova nem reprova”.

“Vamos realizar seis testes diferentes, o que levará uns 30 a 40 minutos. O importante é que vocês se concentrem e trabalhem com intensidade, aproveitando ao máximo o tempo disponível”.

“Os testes têm tempo fixo para a sua realização, o que é muito importante cumprir. É necessário que vocês parem de responder quando eu indicar. Haverá exercícios que podem parecer mais fáceis ou difíceis que outros; é normal que isto aconteça, mas em todos tenham a máxima atenção e dedicação. A seguir vou entregar as folhas de respostas como esta (mostrar) a qual vocês terão que preencher com seus dados quando eu indicar. Não virem a folha, atenham-se à primeira página, pois as demais serão utilizadas na próxima sessão”.

Entregar as folhas de respostas e anotação para cada aluno, deixando à vista os espaços para preencher com os dados.

“Por favor, não escrevam nada nessa folha até que eu indique. Igualmente, ninguém pode abri-la ou virar a página. A folha deve permanecer durante todo o tempo como está e com os dados de identificação à vista”.

É importante, durante a aplicação (após a explicação de cada prova), indicar o campo no qual o aluno deverá escrever sua resposta e certificar-se de que todos o encontrem. A leitura das instruções deve ser realizada pelo examinador e os alunos acompanharão a leitura. Deve-se indicar aos alunos a página e convidá-los a acompanharem a leitura das instruções.

Ao acabar o tempo de realização da prova, o examinador pode utilizar a seguinte instrução: “Atenção. Podem fechar o caderno”. Uma vez que tenha se encerrado o tempo, nenhum aluno deve anotar mais nada na folha de respostas, especialmente nas provas CS – categorização semântica e JG – juízos gramaticais, que contam com um tempo de resposta muito limitado.

Para voltar à realização da prova, pedir aos alunos: “Agora, vamos abrir o caderno na página”.

Uma forma de guiar a aplicação é pedir aos alunos que entreguem os materiais ao avaliador ao terminarem de responder as perguntas da última prova.

5.2.3.1.7 Provas versão coletiva

Nos itens que seguem, é apresentado o processo de adaptação das provas coletivas. Ademais, são descritos o objetivo de cada prova (o que se espera do escolar), os procedimentos realizados (como o pesquisador deve instruir os estudantes e como eles devem registrar suas respostas) e o seu tempo de realização.

5.2.3.1.7.1 Seleção Léxica

Para a seleção das palavras, o critério adotado foi a escolha daquelas que iniciassem com a mesma estrutura silábica e gráfica da palavra em espanhol. Por exemplo, para a palavra “*silvestre*” em espanhol (estrutura da sílaba inicial CVC) foi selecionada a palavra “*salsicha*” em português (estrutura da sílaba inicial CVC), como mostrado no Quadro 4.

Quadro 4 - Palavras utilizadas na prova Leitura de Palavras e de Pseudopalavras

<i>Palavras em Espanhol</i>	<i>Separação silábica</i>	<i>Estrutura da sílaba inicial</i>	<i>Palavras em português</i>	<i>Separação silábica</i>
silvestre	sil-ves-tre	CVC	salsicha	sal-si-cha
cerezo	ce-re-zo	CV	cérebro	cé-re-bro
pureza	pu-re-za	CV	pureza	pu-re-za
abatido	a-ba-ti-do	V	apelação	a-pe-la-ção
estacional	es-ta-cio-nal	VC	esconderijo	es-con-de-ri-jo
menguado	men-gua-do	CVC	mensagem	men-sa-gem
regimiento	re-gi-mien-to	CV	regionalismo	re-gio-na-lis-mo
linaje	li-na-je	CV	liberação	li-be-ra-ção
paradoja	pa-ra-do-ja	CV	paralama	pa-ra-la-ma
estirpe	es-tir-pe	VC	esporte	es-por-te
adherido	ad-he-ri-do	VC	admiração	ad-mi-ra-ção
lumbera	lum-bre-ra	CVC	lombada	lom-ba-da
exento	e-xen-to	V	exibição	e-xi-bi-ção
jaqueca	ja-que-ca	CV	jogador	jo-ga-dor
tessitura	tes-si-tu-ra	CV	referência	re-fe-rên-cia
hostil	hos-til	CVC	bosque	bos-que
diáfano	diá-fa-no	CVV	doutrina	dou-tri-na
víspera	vís-pe-ra	CVC	véspera	vés-pe-ra
admirable	ad-mi-ra-ble	VC	admissão	ad-mis-são
zafiro	za-fi-ro	CV	risoto	ri-so-to
benigno	be-nig-no	CV	beliche	be-li-che
leviano	le-via-no	CV	ladeira	la-dei-ra
otorgar	o-tor-gar	V	oportunidade	o-por-tu-ni-da-de
nocivo	no-ci-vo	CV	notícia	no-tí-cia
cerebral	ce-re-bral	CV	coragem	co-ra-gem

As pseudopalavras foram derivadas de palavras reais de baixa frequência, pertencentes à lista de palavras do Ensino Fundamental II e Médio. As palavras reais foram eleitas de acordo com a estrutura da sílaba inicial das pseudopalavras em espanhol. Portanto, se a pseudopalavra em espanhol começasse com a sílaba CV, a palavra real eleita em português e a pseudopalavra também começavam com CV.

Para a derivação da palavra real de baixa frequência em pseudopalavra, adotou-se o critério de manter o radical da palavra real e modificar o sufixo, ou seja, fez-se a derivação por sufixação. No caso, o sufixo acrescentado ao radical transforma a palavra numa pseudopalavra.

Cegalla (2008, p. 91) explica a diferença entre raiz e radical.

(...) raiz é o elemento originário e irredutível em que se concentra a significação das palavras, consideradas do ângulo histórico. Geralmente monossilábica, a raiz encerra sentido lato e geral, comum às palavras da mesma família etimológica. Uma raiz pode apresentar-se alterada: *ag-ir*, *ag-ente*, *re-ag-ir*, *ex-ig-ir*, *ex-ig-ência*, *at-o*, *at-or*, *at-ivo*, *aç-ão*, *ac-ionar*, etc.

O autor ressalta, porém, que o estudo das raízes foge à finalidade da gramática normativa; só interessa à gramática histórica, ou, mais precisamente, à etimologia. Numa análise morfológica elementar das palavras do português, deve-se preterir a raiz a partir do radical.

(...) radical é o elemento básico e significativo das palavras, consideradas sob o aspecto gramatical e prático, dentro da língua portuguesa atual. Em certas palavras só existe o radical: *fé, mar, sol, traz*, etc.; em outras, o radical coincide com a raiz: *CAMP-o, NOC-ivo, re-NOV-ar, in-ÚT-il*, etc. (CEGALLA, 2008, p.91).

Para a definição de sufixos, também foi consultado Cegalla (2008, p. 103):

(...) sufixos são elementos (isoladamente, insignificativos) que, acrescentados a um radical, formam nova palavra. Ao mesmo tempo que alteram a significação do vocábulo originário (*dente*→ *dentista*), podem ainda mudar-lhe a classe gramatical (*ponta*→ *pontudo*), o gênero (*boi*→ *boiada*) ou o grau (*gato*→ *gatinho*, *frio* → *friíssimo*).

A maioria dos sufixos provém do latim ou do grego e classifica-se em nominal, verbal e adverbial (CEGALLA, 2008).

As pseudopalavras em espanhol, as palavras reais de baixa frequência escolhidas para a derivação em pseudopalavras, o radical da palavra real e as pseudopalavras criadas são apresentadas no Quadro 5.

Quadro 5 - Pseudopalavras utilizadas na prova Leitura de Palavras e de Pseudopalavras

<i>Pseudopalavras (espanhol)</i>	<i>Palavra real para derivação</i>	<i>Pseudopalavras (português)</i>
pinterna	pintassilgo	pintassilgueira
panadero	calamidade	calamição
abracer	abacate	abacatório
limpista	tímpano	timpaneide
nobloso	novela	novelamento
moceza	botica	botiscando
plateza	floresta	florestite
sulmán	selva	selvaico
letroso	matraca	matrícia
vendavoso	vendedor	vendedal
utropía	usuário	usuastro
tenderista	benzina	benzidade
refugioso	recinto	recintal
trompetoso	trânsito	trantitura
tropaje	tragedia	tragedista
nutritoso	novidade	novidoso
holgadanza	historiador	historiante
pobrista	barroco	barrocanço
esposante	astronomia	asterigem
portoso	cartilha	cartilheta
volumiero	resolução	resolucano
valiento	violação	violedo
doradero	jaqueira	jaquense
madrizo	mesada	mesador
dobillo	domínio	dominalha

Na prova seleção léxica (SL) de reconhecimento entre palavras reais e inventadas, apresenta-se uma lista de 50 palavras (25 reais e 25 inventadas). A tarefa do escolar consiste em indicar a natureza de cada palavra. O próprio escolar deverá marcar no campo 1 (SL) da

folha de respostas (Figura 10) a alternativa que considerar correta. A leitura da instrução para a realização da tarefa será feita conjuntamente em voz alta.

Objetivo: realizar o reconhecimento entre palavras reais e inventadas (Real (R) ou inventada (I)).

Tempo de realização da prova: 4 minutos.

1. SL		
1	R	I
2	R	I
3	R	I
4	R	I
5	R	I
6	R	I
7	R	I
8	R	I
9	R	I
10	R	I
11	R	I
12	R	I
13	R	I
14	R	I
15	R	I
16	R	I
17	R	I
18	R	I
19	R	I
20	R	I
21	R	I
22	R	I
23	R	I
24	R	I
25	R	I
26	R	I
27	R	I
28	R	I
29	R	I
30	R	I
31	R	I
32	R	I
33	R	I
34	R	I
35	R	I
36	R	I
37	R	I
38	R	I
39	R	I
40	R	I
41	R	I
42	R	I
43	R	I
44	R	I
45	R	I
46	R	I
47	R	I
48	R	I
49	R	I
50	R	I
Total de acertos		

Figura 10- Ilustração do campo 1 SL da folha de respostas - Versão Coletiva

5.2.3.1.7.2 Categorização Semântica

Na prova de categorização semântica “Animal (A) ou não (N)?”, as palavras que correspondem a seres do reino animal foram retiradas do banco de palavras de alta, média e baixa frequência do Ensino Fundamental II (OLIVEIRA; CAPELLINI, 2016a) e Médio (OLIVEIRA; CAPELLINI, 2016b). Como faltaram apenas três substantivos que correspondessem a nomes de animais, foram utilizadas as palavras orca, girafa e hiena, que constam do procedimento original em espanhol.

As palavras que não correspondem a seres do reino animal provêm do banco de palavras de baixa frequência do Ensino Fundamental II e Médio, respeitando a estrutura da sílaba inicial da palavra em espanhol. Por exemplo, para a palavra em espanhol “*catamarán*”, (estrutura da sílaba inicial: CV), em português foi eleita a palavra “*catarata*”. No Quadro 6, apresentam-se as palavras correspondentes a essa prova.

Quadro 6 - Apresentação das palavras da prova de categorização semântica, “Animal (A) ou não (N)?”

PALAVRAS DA PROVA CATEGORIZAÇÃO SEMÂNTICA – VERSÃO COLETIVA								
1	girafa	A	31	botica	N	61	asno	A
2	colibri	A	32	pato	A	62	bodoque	N
3	catarata	N	33	saleiro	N	63	tigre	A
4	ciúme	N	34	tubarão	A	64	camelo	A
5	águia	A	35	pirilampo	A	65	gigolô	N
6	jaqueira	N	36	colarinho	N	66	benzina	N
7	formiga	A	37	pintassilgo	A	67	lobo	A
8	boticário	N	38	gazela	A	68	orca	A
9	enguia	A	39	galinha	A	69	tímpano	N
10	lavrador	N	40	marreco	A	70	leão	A
11	matraca	N	41	cavalo	A	71	barroco	N
12	carneiro	A	42	loureiro	N	72	peru	A
13	gestão	N	43	sabiá	A	73	néctar	N
14	genro	N	44	coelho	A	74	burro	A
15	avestruz	A	45	zebra	A	75	sapo	A
16	árvore	N	46	arara	A	76	curral	N
17	anelo	N	47	aragem	N	77	boi	A
18	morcego	A	48	charneca	N	78	bandolim	N
19	cordeiro	A	49	manga	N	79	cisne	A
20	bode	A	50	vírus	N	80	onça	A
21	touro	A	51	toupeira	A	81	costa	N
22	cartilha	N	52	urubu	A	82	aura	N
23	golfinho	A	53	cachorro	A	83	glicose	N
24	pantera	A	54	esquete	N	84	alforje	N
25	garantia	N	55	cavalheiro	N	85	ovelha	A
26	lagarta	A	56	abacaxi	N	86	porco	A
27	elemento	N	57	floresta	N	87	lebre	A
28	camarão	A	58	arquipélago	N	88	pescaria	N
29	caminhada	N	59	mosca	A	89	iguana	A
30	baleia	A	60	fibra	N	90	hiena	A

Legenda: A: animal, N: não é animal

Nessa prova, apresenta-se ao escolar uma lista com 90 palavras, incluindo nomes de animais. A tarefa consiste em indicar se cada palavra corresponde a um nome de animal ou não. Para tanto, o examinando deverá anotar suas respostas no campo 2 (CS) da folha de respostas (Figura 11): opção A, se considerar que é nome de animal, ou opção N se considerar que é outro

tipo de palavra. A leitura da instrução para a realização da tarefa deve ser realizada conjuntamente, em voz alta. Nessa prova é importante chamar a atenção do examinando para o tempo limite de execução.

Tempo de realização da prova: 2 minutos

2. CS		
1	A	N
2	A	N
3	A	N
4	A	N
5	A	N
6	A	N
7	A	N
8	A	N
9	A	N
10	A	N
11	A	N
12	A	N
13	A	N
14	A	N
15	A	N
16	A	N
17	A	N
18	A	N
19	A	N
20	A	N
21	A	N
22	A	N
23	A	N
24	A	N
25	A	N
26	A	N
27	A	N
28	A	N
29	A	N
30	A	N
31	A	N
32	A	N
33	A	N
34	A	N
35	A	N
36	A	N
37	A	N
38	A	N
39	A	N
40	A	N
41	A	N
42	A	N
43	A	N
44	A	N
45	A	N
46	A	N
47	A	N
48	A	N
49	A	N
50	A	N
51	A	N
52	A	N
53	A	N
54	A	N
55	A	N
56	A	N
57	A	N
58	A	N
59	A	N
60	A	N
61	A	N
62	A	N
63	A	N
64	A	N
65	A	N
66	A	N
67	A	N
68	A	N
69	A	N
70	A	N
71	A	N
72	A	N
73	A	N
74	A	N
75	A	N
76	A	N
77	A	N
78	A	N
79	A	N
80	A	N
81	A	N
82	A	N
83	A	N
84	A	N
85	A	N
86	A	N
87	A	N
88	A	N
89	A	N
90	A	N
Total de acertos		

Figura 11 - Ilustração do campo 2 CS da folha de respostas – Versão Coletiva

5.2.3.1.7.3 Estruturas Gramaticais I (EG I)

Na prova Estrutura Gramatical I (EG I) foram utilizados os mesmos desenhos do procedimento original. Para elaboração das frases, adotaram-se os critérios citados, anteriormente, adequando as frases ao desenho apresentado.

As frases utilizadas no procedimento estão separadas por período simples e composto, com suas respectivas estruturas gramaticais (Quadro 7). Somente as frases alvo, isto é, as frases que corretamente correspondem ao desenho apresentado se encontram transcritas no quadro, com a indicação da alternativa correta (se A, B ou C).

Quadro 7- Apresentação das frases para a prova Estruturas Gramaticais I (versão coletiva), período simples e composto

		Itens	Respostas
PERÍODO SIMPLES	Voz passiva	Exemplo	O menino é abraçado pelo macaco.
		2	C. A idosa de camisa vermelha é penteada pela menina.
		7	B. O cachorro é mordido pelo macaco.
		9	C. O policial é tocado pelo ladrão de calça azul.
	Voz passiva com expressão de realce (é que)	12	B. O tigre é atacado pelo leão ferido.
		10	B. É a serpente que é atacada pelo rato.
		21	A. É o professor que é questionado pelo menino.
		23	C. É o cozinheiro que está sendo advertido pelo camareiro.
	Voz ativa com objeto direto preposicionado	24	C. É o cavalo que é coiceado pela vaca negra.
		4	B. À menina sardenta a senhora repreende.
		16	A. À bailarina observa o violinista.
		19	A. À senhora de saia verde a menina de saia azul acaricia.
PERÍODO COMPOSTO	Voz ativa com expressão de realce (é que)	20	C. Ao menino de camisa verde chuta o de camisa azul.
		1	B. É o policial que ajuda o médico.
		3	A. É o cachorro branco que persegue o gato marrom.
		17	C. É a menina de calça azul que beija o menino.
	Oração subordinada com pronome relativo com função de sujeito	22	B. É o paciente de camisa verde que oferece flores à enfermeira.
		5	C. O menino que está de blusa azul balança a menina de blusa verde.
		11	C. A mulher que é apontada pelo mendigo veste roupa verde.
		14	C. O caminhão que tem a cor vermelha está seguindo o carro verde.
	Oração subordinada com pronome relativo com função de objeto	15	C. O soldado que cumprimenta o general é gordo.
		6	A. O bombeiro que o padre molha usa roupa azul.
		8	B. O vaqueiro contra quem dispara o índio é velho.
		13	A. O menino a quem empurra o de camisa amarela usa boné verde.
		18	B. O menino que o homem fotografa usa calça vermelha.

Nessa prova são apresentados 24 desenhos, cada um com três frases (A, B e C), mais o exemplo (Figura 12). A tarefa do examinando consiste em verificar qual oração descreve corretamente o que o desenho representa. Para tanto, deverá marcar no campo 3 (DO), da folha de respostas (Figura 13), a opção (A, B ou C) que considerar correta. A leitura da instrução para a realização da tarefa deve ser realizada conjuntamente em voz alta.

Objetivo: avaliar a capacidade de processar diferentes tipos de estruturas gramaticais e verificar a dificuldade que se pode produzir ao utilizar distintas estruturas sintáticas.

Tempo de realização da prova: 5 minutos



- A** O menino abraça o macaco.
B O menino é abraçado pelo macaco.
C O macaco é abraçado pelo menino.

Figura 12 - Ilustração da prova 3 EG I – Versão Coletiva

3. EG I				
1	A	B	C	
2	A	B	C	
3	A	B	C	
4	A	B	C	
5	A	B	C	
6	A	B	C	
7	A	B	C	
8	A	B	C	
9	A	B	C	
10	A	B	C	
11	A	B	C	
12	A	B	C	
13	A	B	C	
14	A	B	C	
15	A	B	C	
16	A	B	C	
17	A	B	C	
18	A	B	C	
19	A	B	C	
20	A	B	C	
21	A	B	C	
22	A	B	C	
23	A	B	C	
24	A	B	C	
Total de acertos				

Figura 13 - Ilustração do campo 3 EG I da folha de respostas – Versão Coletiva

5.2.3.1.7.4 Juízos gramaticais

Nessa prova são apresentadas 35 frases, sendo 18 gramaticalmente corretas e 17 incorretas. A partir da tradução, versão de consenso, as frases foram adaptadas para as estruturas gramaticais do português brasileiro. No Quadro 8, são apresentas as frases gramaticalmente corretas e suas respectivas estruturas gramaticais. Os números de cada item são apresentados de acordo com a ordem em que as frases aparecem no teste.

Quadro 8 - Apresentação das frases gramaticalmente corretas da prova Juízos Gramaticais (versão coletiva)

Item	Frase	Estrutura Gramatical
1	Ao campo de batalha foram muitos soldados.	período simples voz ativa.
2	O cachorro que persegue o gato que caçou o rato é preto.	período composto por subordinação. Oração subordinada adjetiva restritiva.
5	A queda do muro de Berlim foi comemorada pelo mundo.	período simples voz passiva.
7	As cabras foram atacadas por dois cachorros.	período simples voz passiva.
9	O bolso estava rasgado e o rapaz perdeu a carteira.	período composto por coordenação. Oração subordinada adjetiva restritiva.
10	A bola que está em cima da mesa verde é vermelha.	período composto por subordinação. Oração subordinada adjetiva restritiva.
13	É uma dieta realmente milagrosa.	período simples voz ativa.
15	O som era distante, mas ia aproximando-se	período composto por coordenação. Oração subordinada adjetiva restritiva.
16	O brinquedo com que o presentearam era novo e caro.	período composto por subordinação. Oração subordinada adjetiva restritiva.
18	A ajuda que tiveram dos turistas foi crucial.	período composto por subordinação. Oração subordinada adjetiva restritiva.
20	O gelo começou a derreter com o calor.	período simples voz ativa
21	A caneta que perdi era amarelo ouro.	período composto por subordinação. Oração subordinada adjetiva. restritiva.
22	O ladrão que é perseguido pela polícia está ferido.	período composto por subordinação. Oração subordinada adjetiva restritiva.
24	O urso foi visto entre os arbustos.	período simples voz passiva.
26	Mesmo que intensivo, o curso foi interessante.	período composto por subordinação. Oração subordinada adverbial concessiva.
30	À rua saiu muita gente.	período simples voz ativa.
32	A entrada ao cassino era ampla e luxuosa.	período simples voz ativa.
33	Ao vizinho, chamaram-lhe a atenção.	período simples com objeto pleonástico.

As frases gramaticalmente incorretas, a explicação para o erro, bem como a forma que a frase deveria ter, se apresentada corretamente, são apresentadas no Quadro 9.

Quadro 9 - Apresentação das frases gramaticalmente incorretas da prova Juízos Gramaticais (versão coletiva)

Item	<i>Frase incorreta apresentada</i>	<i>Forma correta</i>
3	Ao cachorro é perseguido pelo gato.	O cachorro é perseguido pelo gato.
4	A vaca que foi amarrada pelo pastor que tinha muito gado.	A vaca foi amarrada pelo pastor que tinha muito gado.
6	A xícara de café e a torta de queijo em boa merenda.	A xícara de café e a torta de queijo equivalem a uma boa merenda.
8	A batalha foi muitos soldados	À batalha foram muitos soldados.
11	A flor branca do jardim foi regado do menino.	A flor branca do jardim foi regada pelo menino.
12	Na rua estava cheia de gente.	A rua estava cheia de gente.
14	Lhe viram caminhando muito tranquilos.	Viram-no caminhando muito tranquilo.
17	Os insetos que rodeavam ao cordeiro que estavam famintos.	Os insetos que rodeavam o cordeiro estavam famintos.
19	Ao carteiro sempre chama à porta.	O carteiro sempre chama à porta.
23	O homem ao que apontava a menina era alta.	O homem a quem a menina apontava era alto.
25	O carro que estava estacionado vermelho e amarelo.	O carro que estava estacionado era vermelho e amarelo.
27	A casa que estava em ruínas se há de cair.	A casa que estava em ruínas logo cairia.
28	As boas amizades sempre tem ajudas.	Sempre tens ajuda das boas amizades.
29	O lobo que atacou aos cordeiros eram pretos.	O lobo que atacou os cordeiros era preto.
31	O carteiro o assusta o cachorro quando tenta entrar na fazenda.	Ao carteiro, assusta-o o cachorro quando tenta entrar na fazenda.
34	O grito foi impressionante já que expressava muitos sentimento.	O grito foi impressionante já que expressava muitos sentimentos.
35	A partida que se ia jogar no domingo se suspendeu ao árbitro.	A partida que se ia jogar no domingo foi suspensa pelo árbitro.

Nessa prova é apresentada uma lista de orações. Algumas gramaticalmente corretas e outras, incorretas. A tarefa do escolar é verificar, rapidamente, se cada oração é gramaticalmente correta ou não, marcando suas respostas no campo 4 (JG) da folha de respostas (Figura 14) do seguinte modo: opção C se a frase for correta ou opção I se incorreta. Nessa prova é importante chamar a atenção do examinando para o tempo limite de execução, que é limitado e acalmá-lo, caso seja necessário, de que não é preciso responder a todos os itens, mas o máximo que conseguir corretamente. As instruções dessa prova devem ser lidas conjuntamente, em voz alta pelo avaliador.

Objetivo: avaliar a capacidade de processar diferentes tipos de estruturas gramaticais.

Tempo de realização da prova: 2 minutos

4. JG			
1	C	I	
2	C	I	
3	C	I	
4	C	I	
5	C	I	
6	C	I	
7	C	I	
8	C	I	
9	C	I	
10	C	I	
11	C	I	
12	C	I	
13	C	I	
14	C	I	
15	C	I	
16	C	I	
17	C	I	
18	C	I	
19	C	I	
20	C	I	
21	C	I	
22	C	I	
23	C	I	
24	C	I	
25	C	I	
26	C	I	
27	C	I	
28	C	I	
29	C	I	
30	C	I	
31	C	I	
32	C	I	
33	C	I	
34	C	I	
35	C	I	
Total de acertos			

Figura 14 - Ilustração do campo 4 JG da folha de respostas - Versão Coletiva

5.2.3.1.7.5 Compreensão Expositiva (CE)

Para a elaboração do texto “O Ornitorrinco”, foram adotados os procedimentos já descritos em “critérios para elaboração dos textos”. Assim, o texto traduzido do espanhol teve a adequação do uso das expressões e palavras para a realidade brasileira. Vale a pena ressaltar que esse trabalho foi realizado por uma profissional da área (letras) para garantir a qualidade do texto.

O texto é do tipo expositivo e possui dez perguntas de múltipla escolha, com quatro opções de respostas (A, B, C ou D). Apenas uma das alternativas é correta e essa deve ser anotada no campo 5 CE da folha de respostas (Figura 15). Nessa prova, o examinando terá de ler o texto “O Ornitorrinco” e, após a leitura, responder às perguntas sem consulta.

Objetivo: avaliar a capacidade do escolar para extrair a informação do texto e recordá-la.

Tempo de realização da prova: Deve-se conceder cinco (5) minutos para a leitura do texto e outros cinco (5) minutos, aproximadamente, para responder as perguntas. É importante que o aluno não consulte o texto nesse momento.

5. CE				
1	A	B	C	D
2	A	B	C	D
3	A	B	C	D
4	A	B	C	D
5	A	B	C	D
6	A	B	C	D
7	A	B	C	D
8	A	B	C	D
9	A	B	C	D
10	A	B	C	D
Total de acertos				

Figura 15 - Ilustração do campo 5 CE da folha de respostas - Versão Coletiva

5.2.3.1.7.6 Compreensão Narrativa (CN)

Para a elaboração do texto “A traição”, foram utilizados os mesmos critérios referidos para elaboração de textos. O texto possui dez perguntas de múltipla escolha, com quatro opções de respostas (A, B, C ou D). Deve ser anotada, no campo 6 CN da folha de respostas (Figura 16), apenas a alternativa correta. Trata-se de um texto do tipo expositivo, trabalhado com perguntas literais e inferenciais. As respostas podem ser dadas com consulta ao texto.

6. CN				
1	A	B	C	D
2	A	B	C	D
3	A	B	C	D
4	A	B	C	D
5	A	B	C	D
6	A	B	C	D
7	A	B	C	D
8	A	B	C	D
9	A	B	C	D
10	A	B	C	D
Total de acertos				

Figura 16 - Ilustração do campo 6 CN da folha de respostas - Versão Coletiva

Objetivo: avaliar a capacidade de o escolar responder a perguntas que só dependem da compreensão total do texto, da integração das informações na memória e da realização das inferências correspondentes.

Tempo de realização da prova: Não há tempo estipulado para leitura do texto e para responder às perguntas.

Para melhor visualização, no Quadro 10, apresenta-se o tempo de cada prova da versão coletiva.

Quadro 10 - Apresentação das provas da versão coletiva e o tempo de cada uma delas

PROVA	TEMPO
1. SL	4 minutos
2. CS	2 minutos
3. EG I	5 minutos
4. JG	2 minutos
5. CE	5 (leitura texto) + 5 minutos (responder as perguntas)
6. CN	sem tempo

Legenda: SL: seleção lexical, CS: categorização semântica, EG I: estruturas gramaticais I, JG: juízos gramaticais, CE: compreensão expositiva; CN: compreensão narrativa..

5.2.3.1.8 Normas de aplicação individual

Durante as provas de aplicação individual o examinador deve anotar as informações na folha de respostas, apoiando-se nas instruções do caderno de estímulos – versão individual e nas indicações presentes na folha de respostas. Ainda que cada prova venha acompanhada de instruções específicas no caderno de estímulos – versão individual - algumas normas são gerais e convém conhecê-las antes de começar a aplicação individual.

Em primeiro lugar, o examinador deverá estar familiarizado com as provas e com o tipo de tarefa a ser realizada em cada uma delas (registro do tempo, sinalização da resposta...). A avaliação deve ser realizada em um lugar tranquilo e privado, livre de distrações. São necessárias duas cadeiras e uma mesa com alturas apropriadas. A temperatura da sala deve ser confortável e a iluminação adequada. A principal fonte de iluminação deve ser proveniente do teto ou de trás da pessoa avaliada, de modo que se eliminem os reflexos nas folhas do caderno de estímulos. Procurar evitar interrupções durante a aplicação da prova.

Uma boa relação de cordialidade entre o examinador e o examinando é essencial para o êxito da avaliação. Como em todos os testes de aplicação individual, a validade dos resultados baseia-se no pressuposto de que o escolar tenha sido avaliado em condições adequadas. Se não for possível alcançar um bom clima de cordialidade durante a avaliação, sugere-se abandonar a aplicação. Não existe fórmula especial para estabelecer um contexto afetivo de avaliação, ainda que isso dependa, consideravelmente, da personalidade do examinador. Normalmente, obtêm-se melhores resultados se o examinador e examinando apresentam um estado mental tranquilo, o que frequentemente se pode alcançar com uns poucos minutos de conversação prévia, conhecida no ambiente clínico como “estabelecimento de *rapport*”.

O examinador deve assegurar-se de que o examinando esteja suficientemente motivado para realizar as atividades. Ao menor sinal de cansaço, a aplicação deve ser interrompida e continuar em outro momento.

5.2.3.1.9 Provas versão individual

Nesse tópico são descritos o objetivo das provas individuais, os procedimentos de aplicação e as adaptações culturais realizadas.

5.2.3.1.9.1 Leitura de Palavras (LP)

As palavras foram divididas por frequência e extensão, ou seja, alta e baixa frequência, curtas e longas. As palavras curtas são dissílabas e as longas, trissílabas e polissílabas.

Para a escolha das palavras, seguiram-se os critérios e as características da versão original do PROLEC–SE R, sendo respeitada a frequência das palavras e sua extensão. Na elaboração da lista de palavras do procedimento adaptado para a realidade brasileira, se a palavra em espanhol, como “*carta*”, coincidissem com a palavra em português e essa palavra estivesse no banco de palavras, coincidindo também com a frequência de ocorrência, a palavra era inserida na lista.

Procurou-se, ainda, garantir que a estrutura da sílaba inicial da palavra em espanhol coincidissem com a estrutura da sílaba inicial em português. Por exemplo, para a palavra “*carta*”, em espanhol, utilizou-se a palavra “*carta*” em português; para a palavra “*fama*”, em espanhol, utilizou-se a palavra “*fome*” em português. Isso, porém, não foi possível realizar com todas as palavras, visto que, obrigatoriamente, as palavras selecionadas deviam fazer parte do banco de palavras único para o Ensino Fundamental II e Médio. O fato, no entanto, não é preocupante, pois, no procedimento original, os autores se ativeram mais à extensão da palavra e ao comprimento delas em número de letras do que à estrutura da sílaba inicial.

Apesar do exposto, procurou-se obter um equilíbrio entre as palavras, não só quanto ao comprimento, mas também quanto à estrutura da sílaba inicial. As palavras de alta frequência, devido ao pouco número de palavras disponíveis para seleção, foram as que mais se distanciaram de apresentar as mesmas estruturas da sílaba inicial e de número de letras em cada estrutura. Já com a lista de palavras de baixa frequência, foi possível garantir as estruturas silábicas iniciais e o número de letras por estruturas próximas. Os detalhes referentes à construção do banco de palavras encontram-se descritos no Estudo 2.

As listas de palavras foram divididas da seguinte forma:

❖ **Lista 1 (LP1):** 24 palavras curtas e de alta frequência com as seguintes estruturas silábicas (sílabas iniciais): V (1 palavra), VV (1 palavra), VC (4 palavras), CV (8 palavras), CCV (1 palavra), CVC (8 palavras) e CVVC (1 palavra). As palavras são dissílabas constituídas por três a sete letras (Quadro 11).

Quadro 11 - Apresentação das palavras curtas e de alta frequência (LP1), apresentadas na ordem em que aparecem na prova para avaliação

	<i>Palavras curtas e de alta frequência</i>	<i>Estrutura sílaba inicial</i>	<i>Separação silábica</i>	<i>número de letras</i>
1	carta	CVC	car-ta	5
2	tipo	CV	ti-po	4
3	fome	CV	fo-me	4
4	hora	CV	ho-ra	4
5	asno	VC	as-no	4
6	vida	CV	vi-da	4
7	arte	VC	ar-te	4
8	ação	V	a-ção	4
9	corpo	CVC	cor-po	5
10	braço	CCV	bra-ço	5
11	morte	CVC	mor-te	5
12	mestre	CVC	mes-tre	6
13	jornal	CVC	jor-nal	6
14	lua	CV	lu-a	3
15	alma	VC	al-ma	4
16	sombra	CVC	som-bra	6
17	língua	CVC	lín-gua	6
18	irmão	VC	ir-mão	5
19	autor	VV	au-tor	5
20	sangue	CVC	san-gue	6
21	sala	CV	sala	4
22	mesa	CV	me-sa	4
23	questão	CVVC	ques-tão	7
24	país	CV	pa-ís	4

❖ **Lista 2 (LP2):** 24 palavras longas e de alta frequência com as seguintes estruturas silábicas (sílaba inicial): V (3 palavras), VC (2 palavras), CV (11 palavras), CVC (3 palavras), CCV (4 palavras) e CVV (1 palavra). As palavras são trissílabas (13) e polissílabas (11) e sua extensão varia de seis a 14 letras (Quadro 12).

Quadro 12 - Apresentação das palavras longas e de alta frequência (LP2), apresentadas na ordem em que aparecem na prova para avaliação

	<i>Palavras longas e de alta frequência</i>	<i>Estrutura sílaba inicial</i>	<i>Separação silábica</i>	<i>número de letras</i>
1	criança	CCV	cri-an-ça	7
2	natureza	CV	na-tu-re-za	8
3	professor	CCV	pro-fes-sor	9
4	loucura	CVV	lou-cu-ra	7
5	esperança	VC	es-pe-ran-ça	9
6	realidade	CV	re-a-li-da-de	9
7	verdade	CVC	ver-da-de	7
8	empresa	VC	em-pre-sa	7
9	concurso	CVC	con-cur-so	8
10	produto	CCV	pro-du-to	7
11	alegria	V	a-le-gri-a	7
12	biblioteca	CV	bi-bli-o-te-ca	10
13	cavalo	CV	ca-va-lo	6
14	história	CVC	his-tó-ria	8
15	dinheiro	CV	di-nhei-ro	8
16	atividade	V	a-ti-vi-da-de	9
17	lágrima	CV	lá-gri-ma	7
18	universidade	V	u-ni-ver-si-da-de	12
19	sociedade	CV	so-ci-e-da-de	9
20	televisão	CV	te-le-vi-são	9
21	comunicação	CV	co-mu-ni-ca-ção	11
22	miséria	CV	mi-sé-ria	7
23	problema	CCV	pro-ble-ma	8
24	fotjornalismo	CV	fo-to-jor-na-lis-mo	14

❖ **Lista 3 (LP3):** 24 palavras curtas e de baixa frequência com as seguintes estruturas silábicas (sílabas iniciais): V (1 palavra), VC (3 palavras), CV (5 palavras), CCV (5 palavras), CVC (6 palavras), CVV (1 palavra), CCVC (2 palavras) e CVVC (1 palavra). As palavras são dissílabas com extensão entre três a seis letras (Quadro 13).

Quadro 13 - Apresentação das palavras curtas de baixa frequência (LP3), apresentadas na ordem em que aparecem na prova para avaliação

	<i>Palavras curtas e de baixa frequência</i>	<i>Estrutura sílaba inicial</i>	<i>Separação silábica</i>	<i>número de letras</i>
1	concha	CVC	con-cha	6
2	ente	VC	en-te	4
3	bronca	CCVC	bron-ca	6
4	tensão	CVC	ten-são	6
5	plaga	CCV	pla-ga	5
6	trono	CCV	tro-no	5
7	índio	VC	ín-dio	5
8	ficção	CVC	fic-ção	6
9	dote	CV	do-te	4
10	ação	V	a-ção	3
11	charco	CCVC	char-co	6
12	lençol	CVC	len-çol	6
13	cetro	CV	ce-tro	5
14	greve	CCV	gre-ve	5
15	órfão	VC	ór-fão	5
16	humor	CV	hu-mor	5
17	tisco	CVC	tis-co	5
18	clima	CCV	cli-ma	5
19	cauda	CVV	cau-da	5
20	roça	CV	ro-ça	4
21	vulto	CVC	vul-to	5
22	lenha	CV	le-nha	5
23	prêmio	CCV	prê-mio	6
24	quarto	CVVC	quar-to	6

❖ **Lista 4 (LP4):** 24 palavras longas e de baixa frequência com as seguintes estruturas silábicas (sílabas iniciais): V (2 palavras), VC (2 palavras), CV (5 palavras), CVV (2 palavras), CVC (7 palavras), CCV (4 palavras), CCVC (1 palavra) e CVVC (1 palavra). As palavras são trissílabas (8) e polissílabas (16) com seis a 14 letras (Quadro 14).

Quadro 14 - Apresentação das palavras longas e de baixa frequência (LP4) apresentadas na ordem em que aparecem na prova para avaliação

	Palavras longas e de baixa frequência	Estrutura sílaba inicial	Separação silábica	número de letras
1	circuito	CVC	cir-cui-to	8
2	etimologia	V	e-ti-mo-lo-gi-a	10
3	cólera	CV	có-le-ra	6
4	grafiteiro	CCV	gra-fi-tei-ro	10
5	beisebol	CVV	bei-se-bol	8
6	burguesia	CVC	bur-gue-si-a	9
7	desconfiança	CVC	des-con-fi-an-ça	12
8	finalização	CV	fi-na-li-za-ção	11
9	antropofagia	VC	an-tro-po-fa-gi-a	12
10	ardência	VC	ar-dên-cia	8
11	crepúsculo	CCV	cre-pús-cu-lo	10
12	fragilidade	CCV	fra-gi-li-da-de	11
13	gaivota	CVV	gai-vo-ta	8
14	acionamento	V	a-cio-na-men-to	11
15	humanidade	CV	hu-ma-ni-da-de	10
16	vizinhança	CV	vi-zi-nhan-ça	10
17	guardanapo	CVVC	guar-da-na-po	10
18	responsabilidade	CVC	res-pon-sa-bi-li-da-de	16
19	trapézio	CCV	tra-pé-zio	8
20	chantagem	CCVC	chan-ta-gem	9
21	bandolim	CVC	ban-do-lim	8
22	dignidade	CVC	dig-ni-da-de	9
23	normalidade	CVC	nor-ma-li-da-de	11
24	objetividade	CV	ob-je-ti-vi-da-de	12

A tarefa do aluno consiste em ler, em voz alta, quatro listas de palavras (LP1 a LP4). Nessa prova o examinador deve registrar o tempo (em segundos) que o escolar leva para ler cada lista. Para auxiliar o examinador, as palavras lidas pelos escolares encontram-se na folha de respostas.

Deverão ser anotados os erros cometidos pelo escolar em cada lista de palavras. Considera-se erro qualquer tipo de omissão, inversão, substituição ou acentuação inadequada, assim como retificação sobre sua primeira verbalização.

Instrução: A tarefa do examinando consiste em ler em voz alta cada uma das quatro listas de palavras, enquanto o examinador supervisiona a execução, apoiando-se na folha de anotação. Na lista 1 (LP1), deve-se começar dizendo: “*Leia as palavras da coluna 1 em voz alta*”. Desde o momento em que o examinando começa a ler, deve-se ligar o cronômetro para registrar o tempo que ele emprega na leitura. No caderno de respostas devem ser anotados somente os erros cometidos (omissões, inversões, substituição, acentuação, entre outros) e o tempo empregado (em segundos). Com as listas LP2 a LP4, procede-se da mesma maneira, registrando-se os erros e o tempo empregado na leitura de cada lista.

5.2.3.1.9.2 *Leitura de Pseudopalavras (LPS)*

As pseudopalavras foram derivadas de palavras reais de alta e de baixa frequência pertencentes à prova 1 Leitura de Palavras, conforme realizado no procedimento original em Espanhol (VEGA, ÁGUILA, SÁNCHEZ, 2016) (Quadro 15). Para a realização da derivação das palavras reais em pseudopalavras, adotaram-se os seguintes critérios:

- Manutenção do radical da palavra real e modificação do sufixo;
- Inversão de sílabas;
- Inserção de letras;
- Alteração de uma ou mais letras.

As pseudopalavras foram divididas em curtas (pseudopalavras dissílabas) e longas (pseudopalavras trissílabas e polissílabas), divididas da seguinte forma:

❖ Lista 1 (LPS1): 24 pseudopalavras curtas (monossílabas e dissílabas), derivadas da lista de palavras de alta frequência, e 12 derivadas da lista de baixa frequência, com as seguintes estruturas silábicas (sílabas iniciais): V (1 pseudopalavra), VC (2 pseudopalavras), CV (6 pseudopalavras), CVC (8 pseudopalavras), CCV (3 pseudopalavras), CVV (1 pseudopalavra), CVVC (1 pseudopalavra) e CCVC (2 pseudopalavras).

❖ Lista 2 (LPS2): 24 pseudopalavras longas, derivadas da lista de palavras de alta frequência, e 12 longas, derivadas da lista de baixa frequência, com as seguintes estruturas silábicas (sílabas iniciais): V (1 pseudopalavra), VC (2 pseudopalavras), CV (7 pseudopalavras), CVC (7 pseudopalavras), CVV (1 pseudopalavra), CCV (5 pseudopalavras) e CCVC (1 pseudopalavra). As pseudopalavras são trissílabas (13) e polissílabas (11).

Quadro 15 - Apresentação das pseudopalavras curtas (LPS1) e longas (LPS2) e as suas respectivas palavras em português para derivação

	<i>Pseudopalavras curtas (LPS 1)</i>	<i>Palavras em Português para Derivação</i>	<i>Pseudopalavras longas (LPS2)</i>	<i>Palavras em Português para Derivação</i>
1	tarça	carta	ancriça	criança
2	mefo	fome	berdesia	burguesia
3	artol	arte	loucado	loucura
4	porcor	corpo	verduto	verdade
5	broça	braço	concureta	concurso
6	dua	lua	diveiro	dinheiro
7	irmor	irmão	lagriedade	lágrima
8	mecro	mesa	sociedal	sociedade
9	quesli	questão	dantavem	chantagem
10	sombro	sombra	promable	problema
11	pail	país	cadalo	cavalo
12	mesdre	mestre	aledria	alegria
13	chanco	concha	códera	cólera
14	plega	plaga	trafiteiro	grafiteiro
15	trana	trono	finalizagem	finalização
16	dolte	dote	vogaita	gaivota
17	aco	aço	cuicirto	circuito
18	lendol	lençol	lesdonfianda	desconfiança
19	vegre	greve	fragilitório	fragilidade
20	tisvo	tisco	arquência	ardência
21	ceida	cauda	vizinheiro	vizinhança
22	vulte	vulto	cardanapo	guardanapo
23	lunha	lenha	tradézio	trapézio
24	bronda	bronca	bancholim	bandolim

Da mesma forma que realizada na leitura de palavras, a tarefa do aluno consiste em ler, em voz alta, as duas listas (LPS1 e LPS2). Nessa prova o examinador deve registrar o tempo (em segundos) que o escolar leva para ler cada lista, comparando a leitura com as palavras que aparecem impressas na folha de respostas para o examinador. Os erros devem ser anotados, considerando os mesmos critérios da leitura de palavras.

O tempo deve ser registrado em segundos para cada lista. Na leitura de palavras e de pseudopalavras é necessário registrar o tempo despendido pelos escolares para a leitura, pois, de acordo com Ramos e Cuetos (2009), o tempo despendido no reconhecimento das palavras decorre, em muitas ocasiões, de problemas na compreensão. É possível que alguns escolares leiam bem as palavras, porém, por investirem tempo demasiado em sua leitura, perdem a linha de raciocínio do que está sendo lido.

Instrução: A tarefa do examinando consiste em ler em voz alta cada uma das duas listas de pseudopalavras, enquanto o examinador supervisiona a execução, apoiando-se na folha de anotação. Na lista 1 (LPS1), deve-se começar dizendo: “Agora você vai ler palavras inventadas, isto é, palavras que não significam nada. Leia a coluna 1 em voz alta”. A partir do momento que começa a ler, o cronômetro deve ser ligado para registrar o tempo empregado na

leitura. No caderno de respostas devem ser anotados somente os erros (omissões, inversões, retificações sobre a primeira verbalização, substituição, acentuação, entre outros) e o tempo empregado na leitura (em segundos). Com a lista 2 (LPS2) procede-se da mesma forma.

5.2.3.1.9.3 Estruturas Gramaticais II (EG II)

Essa prova apresenta por objetivo avaliar a capacidade de processar diferentes tipos de estruturas gramaticais e verificar a dificuldade que se pode produzir ao utilizar distintas estruturas sintáticas. Para cada estrutura gramatical eleita, quatro frases foram adaptadas (conforme critérios de elaboração das frases, apresentado anteriormente), totalizando 24 frases. Nos Quadros 16 e 17, são apresentadas as frases de acordo com sua estrutura gramatical, bem como o número do item a que ela corresponde na prova de Estruturas Gramaticais.

Quadro 16 - Apresentação das frases em período simples para a prova Estrutura Gramatical II (versão individual)

	Itens		Respostas
		exemplo	
PERÍODO SIMPLES	Voz ativa		O coelho está saltando sobre o gato.
		3	A idosa é penteada pela menina de camisa azul.
	Voz passiva	8	O tigre é atacado pelo leão ferido.
		13	O cachorro é mordido pelo macaco.
		16	O policial é tocado pelo ladrão.
	Voz passiva com expressão de realce (é que)	10	É o homem que é fotografado pelo menino de calça vermelha.
		17	É a serpente que é atacada pelo rato.
		21	É o menino de camisa azul que é chutado pelo de camisa verde.
		22	É o menino de camisa verde que é questionado pelo professor.
	Voz ativa com objeto direto preposicionado	5	À menina sardenta adverte a senhora.
		9	À menina de saia azul a senhora de saia verde acaricia.
		18	Ao violinista observa a bailarina
		19	Ao cozinheiro adverte o camareiro de camisa verde.
	Voz ativa com expressão de realce (é que)	7	É o policial que ajuda o médico.
		11	É o cachorro branco que persegue o gato marrom.
		23	É a enfermeira que recebe flores do paciente de calça verde.
		24	É a menina de calça vermelha que beija o menino.

Quadro 17 - Apresentação das frases em período composto para a prova Estrutura Gramatical II (versão individual)

	Itens		Respostas
PERÍODO COMPOSTO	Oração subordinada com pronome relativo com função de sujeito	1	A vaca que coiceia o cavalo é preta.
		4	O soldado que cumprimenta o general está gordo.
		6	O caminhão que tem a carroceria vermelha está seguindo o carro verde.
		12	O menino que está de blusa azul empurra a menina de blusa verde.
	Oração subordinada com pronome relativo com função de objeto	2	O bombeiro que o padre molha usa roupa azul.
		14	O menino a quem empurram usa boné azul.
		15	O vaqueiro contra quem dispara o índio é velho.
		20	A mulher a quem aponta o mendigo veste roupa verde.

Nessa prova, a tarefa do escolar consiste em identificar o desenho que corresponde ao indicado pela frase (como no exemplo apresentado na Figura 15). Essa prova contém 24 estímulos e um exemplo, o qual pode ser utilizado quantas vezes forem necessárias até que o escolar compreenda a tarefa a ser realizada. Para indicar a resposta de cada estímulo, o examinando deverá apontar para o desenho ou verbalizar o número que corresponde à sua resposta.



Figura 17 - Ilustração Prova Estruturas Gramaticais II – versão individual

Na folha de respostas, o examinador deverá anotar a opção eleita pelo escolar, independentemente de correta ou não. Essa prova não requer o registro do tempo e o examinador não deve indicar ao aluno se sua resposta está correta ou não.

Instruções: “Preste atenção. Aqui aparecem quatro desenhos e uma frase. Somente um dos desenhos representa o que diz a frase. Os outros três desenhos são falsos. Sua tarefa consiste em assinalar qual desenho é verdadeiro. Vejamos o primeiro exemplo do coelho e do gato. Leia a oração”. (Espera-se que o examinando leia em voz alta. Quando terminar, o examinador deverá perguntar: *“Qual dos quatro desenhos indica, de verdade, o que diz a frase?”*. A resposta correta é o desenho 1. Se ele responder corretamente, anime-o para continuar com as demais. Se responder erroneamente, explicar qual a resposta seria correta e porquê).

5.2.3.1.9.4 Sinais de Pontuação (SP): Texto Maldito Apêndice

Essa prova apresenta por objetivo avaliar a precisão de leitura e se o escolar é capaz de realizar as pausas e entonações que indicam os sinais de pontuação, pois trata-se de um processo fundamental para conseguir uma leitura compreensiva. A avaliação da velocidade de leitura, por meio do controle do tempo que o escolar leva para ler o texto, é importante, pois, nessa

idade, os alunos devem ter automatizado os processos de decodificação. Se não, isso quer dizer que estão mais dedicados à decodificação do que à compreensão da leitura.

O texto é do tipo narrativo e oferece diversos sinais de pontuação diferentes. A tarefa do aluno consiste em ler em voz alta o texto intitulado “Maldito Apêndice”. Enquanto isso, o examinador deverá prestar atenção à correta entonação dos sinais de pontuação marcados, anotando, nos espaços delimitados ao lado de cada sinal, um ‘x’ unicamente em caso de erro da entonação. As características que devem ser levadas em conta são as seguintes:

- A) Entonação dos travessões (-), porém, quando dentro da frase, devem ser avaliados como se fossem uma vírgula, já que cumprem a função similar na leitura em fragmento.

Exemplo: - O que foi? — assustou-se o paciente, abrindo os olhos.

Não se avalia o travessão no início da frase, pois ele mostra a mudança de interlocutor e não de entonação. Nos escolares do Ensino Fundamental, a mudança de interlocutor fica marcada na leitura das crianças; porém, para o Ensino Médio, espera-se que essa marcação não seja mais recorrente na leitura.

- B) Sinais de interrogação (?) e exclamação (!) são considerados como acertos se as pausas forem semelhantes às do ponto.

Instruções: Diz-se ao examinando: “Agora você deve ler todo o texto o melhor possível até o final”. Enquanto o examinando lê, o examinador deverá anotar, no caderno de respostas, ao lado de cada sinal de pontuação, um “x” somente para os erros, isto é, quando a leitura for inadequada quanto à entonação dos sinais de pontuação correspondentes. Leve-se em conta que os travessões devem ser entonados como vírgulas (dentro da frase) e os sinais de interrogação (?) e exclamação (!) são considerados como acerto se as pausas forem semelhantes às do ponto.

Nessa prova deve-se registrar o tempo que o aluno investe na leitura em segundos.

5.2.3.1.9.5 Compreensão de Leitura I: Annapurna

A tarefa do escolar consiste em ler o texto em voz alta até o final, enquanto o examinador registra o tempo que leva para leitura e anota-o na folha de respostas. A seguir, o examinador faz, uma a uma, as dez perguntas e avalia as respostas como acerto (A) ou erro (E). Algumas características importantes dessa prova são:

- A) O examinador faz, uma a uma, as perguntas para o escolar e pode repeti-las quantas vezes considerar necessário.
- B) O escolar pode consultar o texto para responder às perguntas.

- C) As respostas são analisadas com a ajuda das chaves de respostas que aparecem na folha de respostas. Todavia, não é necessário que haja uma coincidência exata da resposta para considerá-la correta, sendo válida qualquer resposta que seja claramente verdadeira em relação ao que indica o texto.

O texto é do tipo expositivo com perguntas literais e inferenciais. Apresenta por objetivo avaliar a capacidade de o escolar responder à perguntas do tipo inferenciais, que só podem ser respondidas com a compreensão total do texto, integrar as informações na memória e realizar as inferências correspondentes.

Instruções: Diz-se ao examinando: *“Você deve ler em voz alta este texto até o final o melhor possível. Depois farei algumas perguntas sobre ele, às quais poderá responder consultando o texto”*.

5.2.3.1.9.6 Compreensão de leitura II: Os Papuas Australianos

A tarefa do escolar consiste em ler o texto pausadamente, em silêncio e de forma compreensiva, durante 5 minutos. A seguir, o examinador faz, uma a uma, as 10 perguntas, apoiando-se no caderno de estímulos e avalia as respostas como acerto (A) ou erro (E). As características importantes dessa prova são:

- A) O examinador não deve registrar o tempo da leitura, porém deverá controlar que a leitura silenciosa não ultrapasse cinco minutos.
- B) O examinador faz as perguntas, uma a uma, ao escolar, enquanto o aluno as lê mentalmente na sua parte do caderno de estímulos. Nesse caso, não se deve repetir a leitura das perguntas.
- C) O aluno não pode consultar o texto para responder às perguntas.
- D) A forma de avaliar as resposta é similar à do texto anterior, ou seja, com a ajuda das chaves de respostas que aparecem na folha de respostas.

O texto é expositivo e as perguntas do tipo literal, com objetivo de avaliar a capacidade de o escolar extrair a informação do texto e recordá-la.

Instruções: *“A seguir, você deve ler, devagar e silenciosamente, o texto intitulado ‘Os Papuas Australianos’. Sua tarefa é extrair e reter a maior quantidade de informação possível para poder responder em seguida a umas perguntas sem consultar o texto”*. Depois de transcorridos 5 minutos, o examinador deve virar a página e começar a formular as perguntas.

5.2.3.1.9.7 Compreensão Oral: Texto Os Esquimós

Nessa prova, o examinador lê um texto para o aluno duas vezes, em voz alta e pausadamente, pronunciando com clareza. A seguir, realiza, uma a uma, as 10 perguntas, apoiando-se no caderno de estímulos, e analisa as respostas como acerto (A) ou erro (E), com o objetivo de avaliar a compreensão oral de texto do examinando. As características importantes dessa prova são:

- A) O examinador deve ler o texto, em voz alta, duas vezes.
- B) O aluno não pode consultar o texto enquanto o examinador o lê.
- C) O examinador realiza as perguntas uma a uma enquanto o escolar acompanha mentalmente o enunciado na sua parte do caderno de estímulos. Não se deve repetir a leitura das perguntas.
- D) O aluno não pode consultar o texto para responder às perguntas.
- E) A forma de avaliar as respostas é similar à dos textos anteriores.

Instruções: “Vou ler para você o texto intitulado ‘Os esquimós’. Preste atenção porque depois farei perguntas sobre ele”. (Leia o texto pausadamente e pronunciando com clareza duas (2) vezes). A seguir passe para a próxima página do caderno de estímulos. Leia as perguntas e anote se a resposta é correta ou incorreta. Ao ler as perguntas, deixar o examinando ler ao mesmo tempo, porém, silenciosamente, no caderno de provas dele. Nessa prova o examinador não pode repetir as perguntas.

Para sumarizar e facilitar a visualização, no quadro 18 são apresentadas as provas das versões coletiva e individual.

Quadro 18 – Apresentação das provas da versão coletiva e individual

	<i>Número</i>	<i>Prova</i>	<i>Sigla</i>	<i>Tempo</i>	<i>Tarefa</i>	<i>Aplicação</i>	
						Coletiva	Individual
VERSÃO SCREENING	1	Seleção Léxica	SL	4 minutos	Lista com 50 palavras, 25 reais e 25 inventadas. Indicar qual é real (R) e inventada (I)	✓	✓
	2	Categorização Semântica	CS	2 minutos	Lista com 90 palavras, metade representa animais outra metade não. Indicar se a palavra se refere a um animal (A) ou não (N)	✓	✓
	3	Estruturas Gramaticais I	EG I	5 minutos	24 desenhos acompanhados de 3 orações. Indicar qual oração descreve adequadamente o que aparece representado no desenho	✓	✓
	4	Juízos Gramaticais	JG	2 minutos	35 frases as quais deve-se indicar quais são gramaticalmente correta (C) ou incorreta (I)	✓	✓
	5	Compreensão expositiva	CE	5 + 5 minutos	Leitura silenciosa. Texto expositivo, com 10 perguntas e quatro opções de respostas cada. Sem consulta. Perguntas literais para extração da informação do texto e recordá-la	✓	✓
	6	Compreensão narrativa	CN	-	Leitura silenciosa. Texto narrativo, com 10 perguntas e quatro opções de respostas cada. Com consulta. Perguntas do tipo literal e inferencial	✓	✓
VERSÃO INDIVIDUAL	7	Leitura de Palavras	LP	Anotar tempo (em segundos)	Leitura em voz alta das quatro listas de palavras. Anotar tempo de leitura, número de acertos e descrever os erros cometidos.		✓
	8	Leitura de Pseudopalavras	LPS	Anotar tempo (em segundos)	Leitura em voz alta das duas listas de pseudopalavras. Anotar tempo de leitura, número de acertos e descrever os erros cometidos.		✓
	9	Estruturas Gramaticais II	EG II	-	24 itens cada um com quatro desenhos e uma oração. Identificar dentre os quatro desenhos apresentados, aquele que corresponde ao que indica a frase. Anotar a resposta e número de acertos.		✓
	10	Sinais de Pontuação	SP	Anotar tempo leitura	Texto narrativo. Leitura em voz alta. Registrar os sinais de pontuação lidos corretamente, anotar os erros e o tempo de leitura.		✓
	11	Compreensão de Leitura I	CT I	Anotar tempo leitura	Texto expositivo. Leitura em voz alta com dez perguntas. Registrar tempo de leitura e resposta as perguntas. Com consulta ao texto		✓
	12	Compreensão de Leitura II	CT II	5 minutos para leitura	Texto expositivo. Leitura silenciosa com dez perguntas sem consultar o texto. Anotar acertos e erros		✓
	13	Compreensão Oral	CO	-	Texto expositivo. Avaliador lê em voz alta, duas vezes, e realiza 10 perguntas ao escolar. Anotar acertos e erros		✓

5.2.3.2 Tradução do procedimento para a língua portuguesa

Como outrora explicado, a tradução e a adaptação cultural ocorreram simultânea e interdependentemente. Recorda-se, portanto, que a apresentação em tópicos distintos é apenas didática. Nos parágrafos subsequentes é descrito como a tradução foi conduzida.

5.2.3.2.1 *Tradução (Estágio 1)*

O instrumento original foi traduzido para a língua alvo, o português brasileiro. Beaton e Guillemín (2000) recomendam que sejam realizadas duas traduções (T1 e T2) e que cada tradutor detalhe, por escrito, as etapas da tradução, as dúvidas e as dificuldades. Um tradutor deve conhecer os objetivos do procedimento e estar familiarizado com a linguagem acadêmica, enquanto o segundo não deve ter conhecimento do objetivo do procedimento ou conhecer o tema. Esse segundo profissional é chamado, por Beaton e Guillemín (2000), de “tradutor ingênuo”, pois, por não ser influenciado pelo meio acadêmico, oferecerá uma tradução capaz de refletir a linguagem utilizada pela população alvo, muitas vezes destacando significados ambíguos do procedimento original.

Essa etapa, portanto, foi realizada por dois tradutores, nativos do Brasil, com domínio das duas línguas, Espanhol e Português. Um é formado em letras com especialização em espanhol e o outro em Fonoaudiologia, atuante na área de leitura e escrita, com certificado DELE B2 outorgados pelo Instituto Cervantes. Somente a esse último tradutor foi explicado o objetivo do procedimento.

Aos tradutores foi solicitado que a versão do instrumento para a língua portuguesa fosse realizada de forma independente, preservando a equivalência semântica de todos os itens do procedimento original.

5.2.3.2.2 *Síntese das traduções (Estágio 2)*

Esse estágio refere-se à síntese das traduções em uma versão única. Para a obtenção da versão de consenso, os dois tradutores se reuniram com as pesquisadoras que explicaram o objetivo dessa etapa.

Os tradutores foram orientados que deveriam entrar em consenso sobre as divergências entre as traduções, criando assim uma única versão. O encontro foi realizado na Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual "Júlio de Mesquita Filho" - FFC/UNESP/Marília/SP.

As pesquisadoras participaram da reunião e acompanharam o processo para a elaboração dessa versão, auxiliando os tradutores nas eventuais dúvidas. Ao final desse encontro, obteve-se a primeira versão da tradução do procedimento.

5.2.3.2.3 Retrotradução (Estágio 3)

Finalizadas as adaptações culturais necessárias, dois tradutores realizaram a retrotradução (português – espanhol). Os tradutores não são os mesmos da primeira etapa. Um tradutor tinha o espanhol como língua materna e lecionava esse idioma em uma escola de idiomas do interior de São Paulo. O segundo era professor de espanhol, porém de outra escola de idiomas da mesma cidade. Ambos os tradutores não tinham conhecimento dos objetivos do procedimento e trabalharam na tradução da versão única para o espanhol sem ter acesso ao original. Foram criadas duas retrotraduções (BT1 e BT2).

A finalidade dessa etapa foi verificar se a versão refletia o conteúdo da versão original. Em seguida, a versão original e as duas retrotraduções foram comparadas e corrigidas para que os erros de tradução e de interpretações fossem excluídos. No entanto, neste estudo, como foi necessário realizar a adaptação de todos os estímulos para a realidade brasileira, optou-se por focar nas descrições e instruções do procedimento.

5.2.3.2.4 Revisão por comitê de especialistas (Estágio 4)

Nesse estágio deve-se chegar a um consenso, a partir de todas as versões das traduções produzidas, de modo que seja elaborada uma versão pré-final.

Os materiais disponibilizados ao comitê: o procedimento original e as traduções juntamente com os relatórios correspondentes para clarificar as decisões tomadas nas fases anteriores.

Esse estágio tem por objetivo realizar as mudanças necessárias no instrumento para garantir tanto a equivalência cultural quanto a semântica, idiomática e conceitual.

A finalidade da equivalência semântica, cultural, idiomática e conceitual é sumarizada a seguir:

- equivalência semântica: avalia os significados das palavras e a formulação do texto de modo a verificar problemas estruturais, gramaticais e múltiplos significados.
- equivalência cultural: objetiva verificar se os itens do procedimento refletem a vida cotidiana de cada cultura, nesse caso da realidade do Brasil.

- equivalência idiomática: verifica as expressões idiomáticas e coloquiais de difícil tradução.
- equivalência conceitual: verifica o significado conceitual diferente entre as culturas.

O trabalho de equivalência semântica, cultural, idiomática e conceitual foi realizado com a ajuda de uma profissional formada em Letras para adequação à realidade brasileira quanto ao uso de expressões e de palavras, bem como fazendo a correção ortográfica e gramatical. Quando necessário, as frases foram reestruturadas para respeitar a gramática do Português, porém sem alterar o sentido do texto original em Espanhol.

Nesse estágio, a pesquisadora e a orientadora do estudo se reuniram com o comitê de especialistas para analisar o procedimento original e todas as versões produzidas para assim, elaborar uma Versão Pré-Final. Foi esclarecido que a pesquisadora, antes de entregar a versão única para o comitê, realizou modificações com a profissional de Letras para adequação das frases e textos, bem como correção gramatical e ortográfica.

O comitê de especialistas foi formado pelos pesquisadores do LIDA, sendo três doutores em educação e quatro doutorandos, bem como dois docentes da Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC/Unesp/Marília/SP.

5.2.3.2.5 Aplicação da versão Pré-Final do instrumento – Estudo Piloto (Estágio 5)

Nesse estágio os autores recomendam que a versão Pré-final do instrumento seja aplicada em uma população entre 30 e 40 sujeitos da população alvo. Para isso, realiza-se estudo piloto com a finalidade de detectar possíveis erros, avaliando a qualidade da adaptação e os aspectos práticos de sua aplicação. Esse estágio permite refinar a redação das instruções e das provas, assim como verificar o tempo de aplicação do instrumento.

Os escolares participantes do estudo piloto foram selecionados aleatoriamente, por sorteio, seguindo os mesmos critérios de inclusão e de exclusão da amostra principal (Figura 18). Foram avaliados 70 escolares (GEP = grupo estudo piloto), de escolas públicas estaduais (escolas 2 e 3), individualmente, divididos em:

GEP I: 10 escolares do 6º ano do Ensino Fundamental.

GEP II: 10 escolares do 7º ano do Ensino Fundamental.

GEP III: 10 escolares do 8º ano do Ensino Fundamental.

GEP IV: 10 escolares do 9º ano do Ensino Fundamental.

GEP V: 10 escolares da 1ª série do Ensino Médio.

GEP VI: 10 escolares da 2ª série do Ensino Médio.

GEP VII: 10 escolares da 3ª série do Ensino Médio



Figura 18 - Processo seleção participantes estudo piloto

O sorteio foi realizado da seguinte forma: cada aluno foi identificado com um número (por exemplo, sujeito 1, sujeito 2 e assim por diante) em cada ano escolar. Para cada série, foi realizado o sorteio pela pesquisadora.

Procedimentos:

- Provas de avaliação dos Processos de Leitura – versão coletiva, versão piloto.
- Provas de avaliação dos Processos de Leitura – versão individual, versão piloto.



Figura 19 - Sequência da coleta de dados estudo piloto

No estudo piloto, as provas do PROLEC–SE R, traduzidas e adaptadas para realidade brasileira, foram aplicadas por duas fonoaudiólogas, sendo uma a autora deste estudo e a segunda, voluntária do Laboratório de Investigação dos Desvios da Aprendizagem – LIDA, devidamente treinada para a aplicação das provas.

O treinamento se deu da seguinte forma: 1) a pesquisadora aplicou a versão coletiva e individual na fonoaudióloga voluntária; 2) a fonoaudióloga voluntária aplicou o procedimento, em sua versão coletiva, em quatro profissionais do LIDA e a versão individual em apenas um, sob a supervisão da pesquisadora; 3) a fonoaudióloga voluntária observou a pesquisadora durante duas aplicações coletivas e duas individuais na escola; 4) a fonoaudióloga aplicou as versões coletiva e individual sob supervisão da pesquisadora.

A versão coletiva foi aplicada em uma sala de aula disponibilizada pela escola, com número máximo de dez alunos e mínimo de cinco. Os alunos não pertenciam necessariamente à mesma sala de aula.

A versão individual foi aplicada em sala de aula disponibilizada pela escola ou na sala de leitura, no mesmo período de aula do escolar. Para a retirada do aluno da aula, era solicitada, previamente, a autorização ao professor. A saída do aluno estava condicionada à autorização do docente responsável e ao conteúdo que estava sendo ministrado no momento.

As informações coletadas foram registradas em um banco de dados no programa *Microsoft Excel* e exportadas para o *Stata/SE* (versão 12.1) para a realização da estatística descritiva.

5.2.3.2.6 Avaliação e apreciação de todos os relatórios escritos pelo pesquisador e comitê de especialistas (Estágio 6)

Todas as traduções e retrotraduções, bem como o material utilizado para o estudo piloto e o material, com as correções realizadas após essa etapa, foram enviados para processo de auditoria com o objetivo de verificar se todas as etapas do processo de tradução e adaptação cultural foram seguidas. Após este estágio, não foi permitido alterar o conteúdo do procedimento.

Dois pesquisadores da Fonoaudiologia Educacional foram convidados a participar do processo de auditoria, juntamente com os fonoaudiólogos do LIDA. Eles tiveram acesso ao projeto de pesquisa aprovado pelo CEP e orientados sobre os propósitos da pesquisa. Foi solicitado que indicassem se cada etapa do processo de tradução e de adaptação cultural foi seguida e se o procedimento, mediante as informações entregues e estudo piloto, estava adequado para avaliação dos processos de leitura em escolares do Ensino Fundamental II e Médio.

6 RESULTADOS

Os resultados do Estudo 1 são apresentados de acordo com os estágios da tradução. Esclarece-se que o processo de adaptação do procedimento, de seleção de palavras, de adequação das frases e dos textos foram descritos no tópico processo de adaptação.

6.1 ESTÁGIO 1 (TRADUÇÃO) E ESTÁGIO 2 (SÍNTESE DAS TRADUÇÕES)

Dois tradutores, um bacharel em letras, com especialização em espanhol, sem conhecimento do objetivo e da população do procedimento; outro, bacharel em fonoaudiologia, com certificado DELE B2 do Instituto Miguel de Cervantes, informado do objetivo e da população do procedimento, fizeram as traduções separadamente, sem se comunicarem. As decisões referente aos termos utilizados e à melhor estrutura para a tradução para o português foram detalhadas em relatório para a pesquisadora deste estudo.

No Estágio 2, os tradutores se reuniram com a pesquisadora e fizeram uma versão única das duas traduções.

Os tradutores apresentaram dificuldades com as traduções das palavras isoladas, pois algumas delas, dependendo do contexto, tinham significados diferentes (exemplo: selo – verbo, selo – substantivo). Duas expressões idiomáticas do texto “Maldito Apêndice” não foram traduzidas (“*Pues a mí, plin*” e “*¿Cree usted que me chupo el bisturi?*”), pois as expressões não possuem equivalentes no português.

Tanto o tradutor 1 como o 2 traduziram “Papuas” como “papues” seguindo a forma de escrito do espanhol e na frase “*¿En qué se basan para decir que la demografía de los papúes es de signo decreciente?*”, optaram por traduzir signo por sinal, mas alegaram que poderia ser signo, signo linguístico. No texto “Os esquimós” o Tradutor 1 traduziu “*hundido*” por “soterrado” e o tradutor 2 por “afundado”. Na frase “*en la que se sienta el esquimal prácticamente hundido entre pieles*”, optou-se por soterrado na versão de consenso.

Os tradutores divergiram quanto ao uso de série e ano para a tradução da seriação escolar. Juntamente com a pesquisadora, optou-se por usar ano escolar. Ambos tradutores explicaram que, nos textos do procedimento em espanhol, foi muito utilizado o pronome “*Les*” (pronome de complemento indireto usado no espanhol para subentender o sujeito). Para a versão de consenso, optou-se por sempre repetir o nome do sujeito.

As instruções e perguntas em espanhol foram feitas em ordem indireta. Os tradutores optaram, na versão de consenso, por utilizar a ordem direta para facilitar a compreensão do público alvo. Quanto às palavras, não se preocupou com as traduções que poderiam ter mais de um significado, pois não poderiam ser aproveitadas (considerando que as palavras frequentes e não frequentes da Espanha não são as mesmas do Brasil); portanto, as palavras foram retiradas do banco de palavras elaborado para este estudo.

Após finalizar a versão única, o trabalho foi enviado para uma profissional formada em letras. A pesquisadora, junto com a profissional, realizou as adequações das instruções, frases e textos para facilitar a compreensão dos mesmos.

As expressões “*Pues a mí, plin*” e “*?Cree usted que me chupo el bisturi?*” foram definidas com essa profissional considerando o contexto do texto: “Para mim deu” (*Pues a mí, plin*) e “O senhor quer ensinar o Padre Nosso ao vigário?” (*?Cree usted que me chupo el bisturi?*). A palavra “papues” foi substituída por “papas” e a palavra “soterrado”, utilizada para traduzir “*hundido*”, foi substituída por “escondido”.

Finalizada essa etapa, realizou-se o processo de adaptação do procedimento (descrito acima) antes de seguir para o estágio 3 – retrotradução.

6.2 ESTÁGIO 3 (RETROTRADUÇÃO)

Nessa etapa se verificou que as instruções e textos refletiam o conteúdo da versão original. Quanto às frases, apesar de elas manterem o significado do procedimento original, a estrutura gramatical precisou ser adequada ao Português. Quanto aos textos, apenas as expressões idiomáticas e gírias não correspondiam à versão do procedimento em Espanhol e em algumas frases, a estrutura gramatical precisou ser alterada; porém, não foi modificado o sentido do texto. Detalhes acerca das alterações quanto à estrutura gramatical foi explicada acima, no processo de adaptação das provas.

6.3 ESTÁGIO 4 (REVISÃO POR COMITÊ DE ESPECIALISTAS)

Os juízes concordaram que as instruções e textos refletem o conteúdo da versão original; porém, as frases e textos, apesar de manterem o significado do procedimento original, tiveram as estruturas gramaticais alteradas para a realidade brasileira. Os especialistas apenas indicaram alterações nas pseudopalavras, pois as mesmas não estavam adequadas.

Na versão individual, o comitê apontou que as pseudopalavras “lagridade”, “sociedal”, “dantavem”, “trafiteiro”, “finalizagem” e “vizinheiro” precisavam ser alteradas por problemas na derivação, pois facilmente poderiam ser ativadas palavras de vizinhança ortográfica (regularizações dessas pseudopalavras em palavras reais). As pseudopalavras “promable” e “cuicirto” foram indicadas para substituição, pois a complexidade poderia prejudicar a leitura. Na versão coletiva foi indicada a substituição da pseudopalavra “historiadilio” pelo mesmo motivo.

As alterações realizadas, juntamente com o comitê de especialistas, são apresentadas no Quadro 19.

Quadro 19 - Descrição das alterações realizadas nas pseudopalavras da versão individual e coletiva

Pseudopalavra 1ª versão	derivação palavra real	Pseudopalavra 2ª versão
lagridade	lágrima	láprima
sociedal	sociedade	soviedame
dantavem	chantagem	clintagem
promable	problema	promabe
cuicirto	circuito	carcuivo
trafiteiro	grafiteiro	trafideiro
finalizagem	crepúsculo	credúsculo*
vizinheiro	vizinhança	vizincança
porcor	corpo	dorpo
historiante	historiador	histocriador

Legenda: *optou-se por trocar a palavra real da qual seria derivada a pseudopalavra, de finalização utilizou-se a palavra crepúsculo.

Outra observação realizada foi quanto ao item 24 da prova 3 “Estruturas Gramaticais”, pois os desenhos número três e quatro eram iguais. Como os desenhos utilizados foram os mesmos do procedimento original, a pesquisadora entrou em contato com a *TEA Ediciones*. Eles enviaram o desenho correto, uma vez que já haviam feito essa modificação no procedimento original.

A aprovação da versão final do instrumento ficou condicionada à correção dos desenhos supracitados, pois essa modificação era necessária para que o estudo piloto pudesse ser realizado. Contudo, não foi necessário reunir-se novamente com o comitê para nova aprovação.

6.4 ESTÁGIO 5 (APLICAÇÃO DA VERSÃO PRÉ-FINAL DO INSTRUMENTO – ESTUDO PILOTO)

Para melhor organizar os resultados, a descrição deles foi dividida em três tópicos, sendo: 1) Caracterização dos participantes do estudo piloto; 2) Desempenho dos escolares do estudo piloto nas provas da versão coletiva do PROLEC-SE R versão piloto; 3) Desempenho dos escolares do estudo piloto nas provas da versão individual do PROLEC-SE R, versão piloto.

6.4.1 Caracterização dos participantes do estudo piloto

Dos 70 escolares que participaram do estudo piloto, 40 (57,1%) são do Ensino Fundamental II (média etária: 12,4 anos, desvio padrão: 1,19) e 30 (42,9%) do Ensino Médio com 15,8 anos em média, desvio padrão 1,1.

Na Tabela 13, é apresentada a descrição da amostra, segundo idade, ano e nível escolar dos 70 que participaram do estudo piloto.

Tabela 13 – Frequência absoluta e relativa (%) da idade, ano escolar e nível de ensino dos escolares do Ensino Fundamental II e Médio participantes do estudo piloto, Marília (SP) 2015

	TOTAL		Feminino		Masculino	
	n	%	n	%	n	%
Idade (anos completo)						
11	11	15,71	5	12,82	6	19,35
12	11	15,71	5	12,82	6	19,35
13	6	8,51	3	7,69	3	9,68
14	17	24,29	9	23,08	8	25,81
15	6	8,57	2	5,13	4	12,90
16	9	12,86	8	20,51	1	3,23
17	10	14,29	7	17,95	3	9,68
Ano Escolar						
6º ano	10	14,29	5	12,82	5	16,13
7º ano	10	14,29	4	10,26	6	19,35
8º ano	10	14,29	7	17,95	3	9,68
9º ano	10	14,29	4	10,26	6	19,35
1ª série	10	14,29	3	7,69	7	22,58
2ª série	10	14,29	9	23,08	1	3,23
3ª série	10	14,29	7	17,95	3	9,68
Nível de Ensino						
Fundamental II	40	57,14	20	51,28	20	64,52
Médio	30	42,86	19	48,72	11	35,48
Total	70	100,00	39	100,00	31	100,00

Entre os escolares do Ensino Fundamental II, a média de tempo nas provas da versão coletiva foi de 42,7 minutos (DP= 4,0) e para o Ensino Médio 42,0 minutos (DP= 4,6). Na

versão individual foi de 35,5 minutos (DP= 6,2) para o Ensino Fundamental II e 31,7 minutos (DP= 4,7) para o Ensino Médio (Tabela 14).

Tabela 14 - Descrição do tempo em minutos da aplicação das provas da versão coletiva e individual nos escolares do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, Marília (SP) 2015

		Média (tempo)	desvio-padrão	mínimo	máximo
VERSÃO COLETIVA	Ensino Fundamental II				
	6º ano	46,6	4,3	39,0	52,0
	7º ano	40,6	3,2	37,0	47,0
	8º ano	43,9	2,0	41,0	47,0
	9º ano	39,8	2,1	36,0	43,0
	Total	42,7	4,0	36,0	52,0
	Ensino Médio				
	1ª série	40,5	4,7	30,0	47,0
	2ª série	46,1	3,1	42,0	50,0
	3ª série	39,5	2,7	36,0	43,0
	Total	42,0	4,6	30,0	50,0
	Total Geral	42,4	4,2	30,0	52,0
VERSÃO INDIVIDUAL	Ensino Fundamental II				
	6º ano	37,0	7,1	26,0	48,0
	7º ano	34,5	5,9	27,0	47,0
	8º ano	32,8	3,8	26,0	39,0
	9º ano	37,8	7,1	28,0	50,0
	Total	35,5	6,2	26,0	50,0
	Ensino Médio				
	1ª série	34,6	5,5	25,0	45,0
	2ª série	28,6	2,5	25,0	33,0
	3ª série	31,9	3,7	26,0	38,0
	Total	31,7	4,7	25,0	45,0
	Total Geral	33,9	5,9	25,0	50,0

Na Tabela 15, observa-se a média da nota na disciplina de Língua Portuguesa, por ano escolar e nível de ensino, e a média geral de todas as disciplinas. Na disciplina de Língua Portuguesa, a média das notas do 1º e do 2º bimestre foi 6,9 (DP= 1,5), para os escolares do Ensino Fundamental, e 7,6 (DP= 1,1) para os do Ensino Médio. A menor média foi do 9º ano, 5,6 (DP= 1,2) . Em relação à média geral de todas disciplinas, para o Ensino Fundamental, foi de 7,3 (DP=1,4) e de 7,7 (DP= 1,1) para o Ensino Médio. A menor média foi 6,3 (DP= 1,2) para os escolares do 9º ano.

Tabela 15- Distribuição das notas de português e média geral das notas de todas as disciplinas do 1º semestre , Marília (SP) 2015

	Nível Ensino	Média (nota)	desvio-padrão	mínimo	máximo
NOTA PORTUGUÊS	Ensino Fundamental II				
	6º ano	6,7	1,0	5,0	8,0
	7º ano	7,8	1,4	5,0	9,5
	8º ano	7,5	1,6	4,5	9,5
	9º ano	5,6	1,2	3,0	7,0
	Total	6,9	1,5	3,0	9,5
	Ensino Médio				
	1ª série	7,6	1,0	5,0	8,5
	2ª série	7,2	0,7	6,0	8,5
	3ª série	8,1	1,3	5,5	10,0
	Total	7,6	1,1	5,0	10,0
	Total geral	7,2	1,4	3,0	10,0
NOTA MÉDIA GERAL	Ensino Fundamental II				
	6º ano	7,5	1,1	5,3	8,7
	7º ano	7,8	1,3	5,8	9,3
	8º ano	7,4	1,7	4,4	9,6
	9º ano	6,3	1,2	4,6	7,9
	Total	7,3	1,4	4,4	9,6
	Ensino Médio				
	1ª série	7,6	1,0	6,1	9,0
	2ª série	8,3	1,0	6,3	9,5
	3ª série	7,3	0,9	5,9	8,9
	Total	7,7	1,1	5,9	9,5
	Total geral	7,5	1,3	4,4	9,6

Ao aplicar a correlação de Pearson para as variáveis tempo da versão coletiva, tempo da versão individual, notas de português (média do 1º semestre) e média geral do 1º semestre, observou-se correlação negativa fraca entre a nota média da disciplina de português e o tempo da versão individual ($r = -0,4022^*$, $p < 0,001$), e correlação positiva moderada entre a média geral das notas e a média em português ($r = 0,6993^*$, $p = 0,0000$). Há evidência, portanto, de que a correlação verdadeira da população, entre a média da nota em português e o tempo da versão individual, diminui conforme a outra aumenta; e entre a média geral e a média em português, conforme uma aumenta a outra também aumenta.

Nos Gráficos 1 e 2 são apresentadas as correlações entre as variáveis. Observa-se, no Gráfico 1, que, por ser uma correlação fraca, os pontos estão mais dispersos; o que retrata a heterogeneidade da amostra em relação ao tempo da versão individual e a nota média de português.

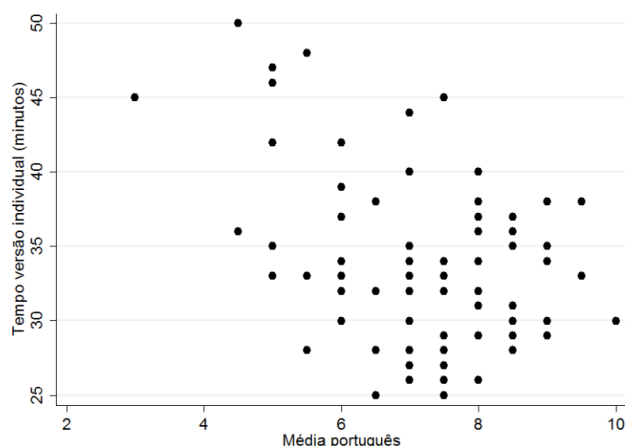


Gráfico 1 – Representação gráfica da análise de correlação de Pearson entre as variáveis tempo da versão individual e média da nota de português do 1º semestre de 2015, Marília (SP), 2015

No Gráfico 2 visualiza-se correlação moderada entre a nota média de português e a média geral de todas as disciplinas com os pontos de dispersão mais próximos, mostrando maior homogeneidade do desempenho dos escolares. A maior ou menor dispersão dos dados, nos gráficos mencionados, retrata a magnitude da correlação.

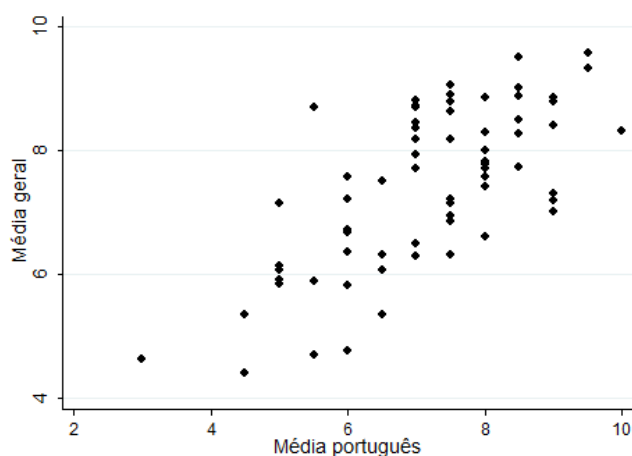


Gráfico 2 – Representação gráfica da análise de correlação de Pearson entre as variáveis média geral das notas e média da nota de português do 1º semestre de 2015, Marília (SP), 2015

6.4.2 Desempenho dos escolares do estudo piloto nas provas da versão coletiva do PROLEC-SE R versão piloto

Nas Tabelas 16, 17, 18 e 19 são apresentados os resultados descritivos, nas provas da versão coletiva, dos escolares do 6º, 7º, 8º e 9º ano, respectivamente.

Tabela 16– Distribuição resultados versão coletiva – Escolares do 6º ano do Ensino Fundamental II, 2º semestre, 2015

Provas versão coletiva	média	desvio-padrão	mínimo	percentil 25	mediana	percentil 75	máximo
Seleção Léxica							
acertos	38,0	8,6	27,0	30,0	37,00	46,0	50,0
respondidos	41,8	7,5	33,0	34,0	41,5	50,0	50,0
erros	3,8	2,9	0,0	2,0	3,0	5,0	12,0
Categorização Semântica							
acertos	30,8	3,9	24,0	28,0	31,5	34,0	37,0
respondidos	34,7	4,9	25,0	33,0	34,5	38,0	43,0
erros	3,9	1,7	1,0	3,0	4,0	5,0	6,0
Estruturas Gramaticais I							
acertos	13,6	3,9	9,0	10,0	14,5	16,0	19,0
respondidos	17,3	2,4	12,0	17,0	17,5	19,0	20,0
erros	4,1	2,8	1,0	2,0	3,5	7,0	9,0
Juizados Gramaticais							
acertos	10,0	3,0	5,0	8,0	9,5	12,0	15,0
respondidos	14,0	3,4	10,0	11,0	13,5	16,0	21,0
erros	4,0	2,4	0,0	2,0	4,0	6,0	8,0
Compreensão Expositiva							
acertos	5,7	2,1	3,0	4,0	6,0	7,0	9,0
Compreensão Narrativa							
acertos	4,1	2,2	1,0	2,0	4,0	6,0	8,0

Tabela 17 – Distribuição resultados versão coletiva – Escolares do 7º ano do Ensino Fundamental II, 2º semestre, 2015

Provas versão coletiva	média	desvio-padrão	mínimo	percentil 25	mediana	percentil 75	máximo
Seleção Léxica							
acertos	41,9	6,8	29,0	40,0	43,0	48,0	48,0
respondidos	47,5	4,3	38,0	44,0	50,0	50,0	50,0
erros	5,7	4,0	2,0	2,0	4,5	10,0	12,0
Categorização Semântica							
acertos	34,9	12,0	16,0	26,0	38,0	44,0	51,0
respondidos	42,5	10,6	27,0	29,0	46,5	51,0	54,0
erros	7,7	7,1	1,0	3,0	6,5	8,0	26,0
Estruturas Gramaticais I							
acertos	12,5	3,8	7,0	11,0	12,0	14,0	20,0
respondidos	17,6	3,8	12,0	15,0	17,5	20,0	24,0
erros	5,1	4,2	1,0	2,0	3,5	9,0	13,0
Juízos Gramaticais							
acertos	12,3	4,6	6,0	7,0	13,5	15,0	19,0
respondidos	16,6	3,9	13,0	14,0	14,5	22,0	22,0
erros	4,3	3,1	0,0	2,0	3,5	7,0	9,0
Compreensão Expositiva							
acertos	6,5	2,7	2,0	4,0	6,5	9,0	10,0
Compreensão Narrativa							
acertos	5,1	2,4	1,0	4,0	5,5	7,0	8,0

Tabela 18 – Distribuição resultados versão coletiva – Escolares do 8º ano do Ensino Fundamental II, 2º semestre, 2015

Provas versão coletiva	média	desvio-padrão	mínimo	percentil 25	mediana	percentil 75	máximo
Seleção Léxica							
acertos	43,1	4,3	34,0	41,0	44,5	46,0	38,0
respondidos	48,6	3,5	39,0	50,0	50,0	50,0	50,0
erros	5,5	2,9	2,0	4,0	4,5	6,0	12,0
Categorização Semântica							
acertos	37,7	9,1	22,0	29,0	39,0	44,0	51,0
respondidos	41,6	9,9	24,0	32,0	43,5	47,0	54,0
erros	4,0	1,6	2,0	3,0	3,5	6,0	6,0
Estruturas Gramaticais I							
acertos	14,2	2,7	10,0	12,0	14,0	17,0	18,0
respondidos	18,7	1,4	17,0	18,0	18,5	19,0	21,0
erros	4,5	2,5	1,0	2,0	4,5	6,0	9,0
Juizados Gramaticais							
acertos	12,0	2,9	5,0	11,0	13,0	14,0	15,0
respondidos	15,2	3,2	9,0	15,0	15,0	16,0	22,0
erros	3,2	3,2	0,0	1,0	3,0	4,0	11,0
Compreensão Expositiva							
acertos	6,3	1,8	4,0	4,0	7,0	7,0	9,0
Compreensão Narrativa							
acertos	5,5	2,1	2,0	4,0	5,5	7,0	8,0

Tabela 19 – Distribuição resultados versão coletiva – Escolares do 9º ano do Ensino Fundamental II, 2º semestre, 2015

Provas versão coletiva	média	desvio-padrão	mínimo	percentil 25	mediana	percentil 75	máximo
Seleção Léxica							
acertos	42,9	5,0	34,0	39,0	45,0	47,0	48,0
respondidos	48,4	3,7	39,0	50,0	50,0	50,0	50,0
erros	5,5	3,3	2,0	3,0	4,5	7,0	11,0
Categorização Semântica							
acertos	37,5	9,5	26,0	28,0	39,0	45,0	54,0
respondidos	41,2	10,9	27,0	30,0	42,5	51,0	58,0
erros	3,7	2,2	0,0	2,0	4,0	5,0	7,0
Estruturas Gramaticais I							
acertos	12,5	4,0	6,0	9,0	12,5	15,0	20,0
respondidos	17,7	3,8	14,0	15,0	16,0	20,0	24,0
erros	5,2	3,2	2,0	2,0	4,0	8,0	11,0
Juizados Gramaticais							
acertos	11,4	4,0	8,0	8,0	10,5	13,0	21,0
respondidos	15,1	4,8	8,0	13,0	14,0	19,0	24,0
erros	4,1	2,0	1,0	2,0	5,0	5,0	7,0
Compreensão Expositiva							
acertos	7,2	2,2	4,0	5,0	7,0	9,0	10,0
Compreensão Narrativa							
acertos	6,2	2,0	3,0	5,0	6,0	7,0	10,0

Como as provas de seleção léxica (SL), categorização semântica (CS), estruturas gramaticais I (EG I) e juízos gramaticais (JG) tinham tempo determinado para sua execução, a descrição dos resultados não poderia ser baseada apenas no número de acertos. Por esse motivo, foi descrito o número de itens respondidos pelo escolar no tempo determinado e, dentre os respondidos, o número de acertos e erros.

Na prova de Seleção Léxica (SL) observa-se média de acertos de 38,0 (DP= 8,6) para o 6º ano, 41,9 (DP= 6,8) para o 7º ano, 43,1 (D = 4,3) para o 8º ano e 42,9 (DP= 5,0) para o 9º ano escolar. Entre o número de itens respondidos observa-se que houve progressão do 6º ao 7º ano. O 9º ano apresenta média próxima ao 8º ano escolar.

Na prova de CS observa-se aumento da média conforme progressão da escolaridade, exceto com os escolares do 8º e 9º ano, que apresentaram médias próximas (8º ano média= 37,7, DP= 9,1; 9º ano média= 37,5, DP = 9,5). Observa-se, ainda, desvio padrão elevado para todos os anos; o que mostra a heterogeneidade nas respostas dadas pelos escolares.

Na prova EG I, os escolares do 7º ano apresentam a menor média de acertos (média = 12,5, DP = 3,8) juntamente com os escolares do 9º ano (média 12,5, DP= 4,0). Os escolares do 6º (média= 13,6, DP = 3,9) e 8º ano (média= 14,2, DP = 2,7) apresentam médias próximas; porém o desvio padrão do 6º ano é mais elevado.

Na prova JG verifica-se desempenho médio de acertos próximos para os escolares do 7º ano (média = 12,3, DP = 4,6) e 8º ano (média = 12,0, DP = 2,9), reduzindo a pontuação média nos escolares do 9º ano (média = 11,4, DP = 4,0). O número de itens respondidos foi menor para o 6º ano (média = 14,0, DP = 3,4) e maior para os alunos do 7º ano (média 16,6, DP = 3,9), para o 8º e 9º ano a pontuação média foi aproximada; porém, o desvio padrão mais elevado no 9º ano. Em relação aos erros cometidos, o desempenho médio entre os escolares do 6º (média = 4,0, DP: 2,4), 7º (média = 4,3, DP = 3,1) e 9º ano (média = 4,1, DP = 2,0) foram aproximados, enquanto o 8º ano apresentou média menor (média = 3,2, DP = 3,2).

Na prova CE e CN observa-se aumento da pontuação média de acertos com a progressão escolar. O desempenho dos escolares do Ensino Médio, nas provas da versão coletiva, é descrito nas Tabelas 20, 21 e 22.

Tabela 20 – Distribuição resultados versão coletiva – Escolares da 1ª série do Ensino Médio, 2º semestre, 2015

Provas versão coletiva	média	desvio-padrão	mínimo	percentil 25	mediana	percentil 75	máximo
Seleção Léxica							
acertos	42,4	7,4	23,0	42,0	44,0	46,0	49,0
respondidos	41,8	14,5	8,0	44,0	48,5	50,0	50,0
erros	4,0	3,2	0,0	40,0	3,5	52,0	10,0
Categorização Semântica							
acertos	44,1	10,8	28,0	40,0	43,5	52,0	60,0
respondidos	50,9	9,4	39,0	44,0	50,0	61,0	64,0
erros	6,8	6,1	1,0	3,0	4,5	10,0	21,0
Estruturas Gramaticais I							
acertos	14,6	3,7	10,0	12,0	14,0	17,0	23,0
respondidos	18,3	3,3	13,0	15,0	19,0	20,0	24,0
erros	3,7	2,0	1,0	2,0	3,5	5,0	8,0
Juizados Gramaticais							
acertos	15,4	4,9	9,0	11,0	14,5	18,0	26,0
respondidos	18,5	3,8	12,0	16,0	19,0	20,0	26,0
erros	3,1	2,2	0,0	2,0	2,0	5,0	6,0
Compreensão Expositiva							
acertos	7,3	1,8	4,0	6,0	8,0	8,0	10,0
Compreensão Narrativa							
acertos	6,0	2,1	2,0	5,0	6,0	8,0	9,0

Tabela 21 – Distribuição resultados versão coletiva – Escolares da 2ª série do Ensino Médio, 2º semestre, 2015

Provas versão coletiva	média	desvio-padrão	mínimo	percentil 25	mediana	percentil 75	máximo
Seleção Léxica							
acertos	46,0	2,3	42,0	45,0	46,5	48,0	49,0
respondidos	50,0	0,0	50,0	50,0	50,0	50,0	50,0
erros	4,0	2,3	1,0	2,0	3,5	5,0	8,0
Categorização Semântica							
acertos	55,4	10,8	35,0	52,0	55,5	61,0	73,0
respondidos	60,9	10,8	40,0	55,0	61,0	68,0	76,0
erros	5,5	2,0	1,0	4,0	5,5	7,0	21,0
Estruturas Gramaticais I							
acertos	16,2	3,0	12,0	14,0	17,5	18,0	21,0
respondidos	20,1	4,3	10,0	18,0	21,5	23,0	24,0
erros	5,3	4,0	1,0	2,0	3,5	10,0	12,0
Juízos Gramaticais							
acertos	15,5	5,1	9,0	11,0	14,5	20,0	23,0
respondidos	17,9	5,6	10,0	15,0	16,5	21,0	28,0
erros	2,4	2,1	0,0	1,0	2,0	4,0	7,0
Compreensão Expositiva							
acertos	8,2	0,9	4,0	8,0	8,0	9,0	10,0
Compreensão Narrativa							
acertos	6,4	1,3	4,0	6,0	6,5	7,0	8,0

Tabela 22 – Distribuição resultados versão coletiva – Escolares da 3ª série do Ensino Médio, 2º semestre, 2015

Provas versão coletiva	média	desvio-padrão	mínimo	percentil 25	mediana	percentil 75	máximo
Seleção Léxica							
acertos	45,7	3,5	37,0	44,0	47,0	48,0	49,0
respondidos	50,0	0,0	50,0	50,0	50,0	50,0	50,0
erros	4,3	3,5	1,0	2,0	3,0	6,0	13,0
Categorização Semântica							
acertos	50,9	6,8	43,0	46,0	49,5	56,0	65,0
respondidos	54,6	7,5	46,0	51,0	53,5	57,0	72,0
erros	3,9	1,9	1,0	3,0	3,5	5,0	7,0
Estruturas Gramaticais I							
acertos	16,9	2,5	14,0	15,0	16,0	19,0	21,0
respondidos	20,2	3,5	15,0	17,0	19,0	24,0	24,0
erros	3,3	1,8	1,0	1,0	3,5	5,0	6,0
Juízos Gramaticais							
acertos	16,5	3,9	9,0	14,0	18,0	19,0	21,0
respondidos	20,0	6,1	11,0	15,0	19,5	22,0	33,0
erros	5,2	6,9	0,0	1,0	2,0	5,0	19,0
Compreensão Expositiva							
acertos	7,6	2,0	4,0	6,0	8,0	9,0	10,0
Compreensão Narrativa							
acertos	5,9	1,4	4,0	5,0	6,0	7,0	8,0

Conforme observado nas tabelas anteriores, a média de acertos na prova SL foi menor nos escolares da 1ª série, com desvio padrão elevado (média = 42,4; DP = 7,4), e aumentou com a progressão de séries; porém, manteve-se próxima nos escolares da 2ª (média = 46,0, DP = 2,3) e 3ª série (média = 45,7, DP = 3,5) com a diminuição dos desvios padrão. Efeito semelhante percebe-se em relação ao número de itens respondidos: os escolares da 1ª série (média = 41,8, desvio padrão = 14,5) apresentaram desempenho médio inferior e desvio padrão elevado, em comparação aos escolares do 2ª (média = 50,0, DP = 0,0), e 3ª série (média = 50,0, DP = 0,0), que atingiram a pontuação máxima de itens respondidos.

A menor média de acertos na prova CS ocorreu entre os escolares da 1ª série (média = 44,1; DP = 10,8) seguidos dos da 3ª (média = 50,9; DP = 6,8) e da 2ª série (média = 55,4; DP = 10,8). Em relação à média do número de itens respondidos, verifica-se desempenho superior nos escolares da 2ª série (média 60,9; DP = 10,8) seguido dos escolares da 3ª série (média = 54,6; DP = 7,5) e 1ª série (média 50,9; DP = 9,4). Como se pode observar, responder a um maior número de itens não é indicativo de maior número de acertos e menor número de erros. Ao analisar a pontuação média do número de erros, observa-se que a 1ª série errou mais (média = 6,8; DP = 6,1), e com um desvio padrão elevado, seguido dos escolares da 2ª série (média 5,5, DP = 2,0) e 3ª série (média = 3,9; DP = 1,9).

Em relação ao número de acertos e itens respondidos, na prova EG I, observa-se aumento da pontuação média conforme progressão da série escolar, sendo o desempenho da 2ª série e 3ª série muito próximos. Em relação ao número de erros cometidos, observa-se que os escolares da 2ª série obtiveram a maior pontuação média (média = 5,3; DP = 4,0), seguida da 1ª série (média = 3,7; DP = 2,0), e 3ª série (média = 3,3; DP = 1,8).

Na prova JG observa-se pontuação média de acertos crescentes, conforme progressão escolar, porém, muito próximas (1ª série: média = 15,4; DP=4,9; 2ª série: média = 15,5; DP = 5,1; 3ª série: média 16,5; DP = 3,9). Em relação ao número de itens respondidos, observa-se desempenho superior dos escolares da 3ª série (média = 20,0; DP = 6,1) e a média dos escolares da 1ª (média = 18,5; DP = 3,8), e 2ª série (média = 17,9; DP = 5,6) muito próximas. O desvio padrão mostra a heterogeneidade apresentada, em relação ao número de itens respondidos, sendo mais heterogêneo na 2ª e 3ª séries.

Nas provas de compreensão de texto (CE e CN) observa-se aumento na pontuação média de acertos dos escolares da 1ª série para os das 2ª série; porém o 3º ano apresenta pontuação abaixo dos escolares da 1ª série na prova CI, e abaixo da 1ª e 2ª série, na prova CE, apesar de a pontuação média ser próxima.

Cabe ressaltar que não foi aplicado nenhum teste de hipóteses para verificar a diferença das médias entre os anos escolares ou entre os níveis de ensino (Ensino Fundamental II e Médio). No estudo piloto se ateve apenas à estatística descritiva.

Ao comparar a pontuação média por nível de ensino, ou seja, Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano formando um único grupo) e Ensino Médio (1ª a 3ª série), nota-se que a pontuação média de acertos e itens respondidos aumenta do Ensino Fundamental II para o Ensino Médio. Porém não é possível afirmar se há evidência de diferença, pois não foi aplicado teste de hipóteses. Para ilustrar os resultados, apresentam-se os Gráficos 3, 4, 5 e 6, com a média de acertos, itens respondidos e número de erros cometidos pelos escolares, nas provas seleção léxica, categorização semântica, estruturas gramaticais I e juízos gramaticais, respectivamente.

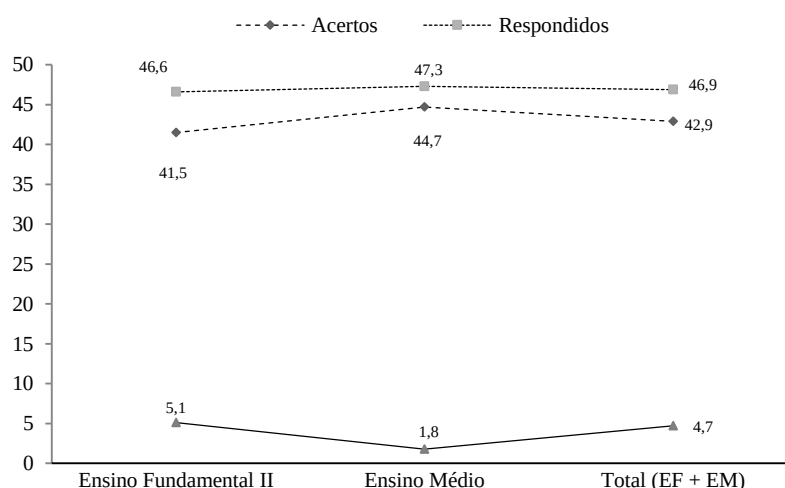


Gráfico 3 – Representação gráfica da pontuação média de acertos, itens respondidos e erros na prova Seleção Léxica, Marília (SP), 2015

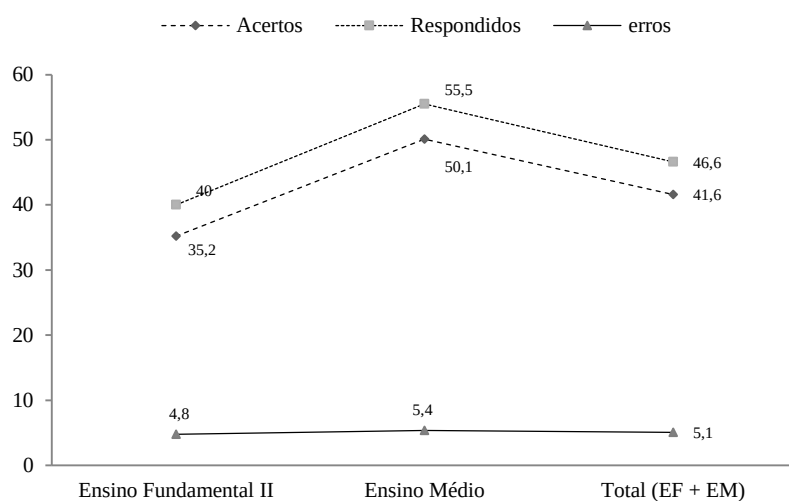


Gráfico 4 – Representação gráfica da pontuação média de acertos, itens respondidos e erros na prova Categorização Semântica, Marília (SP), 2015

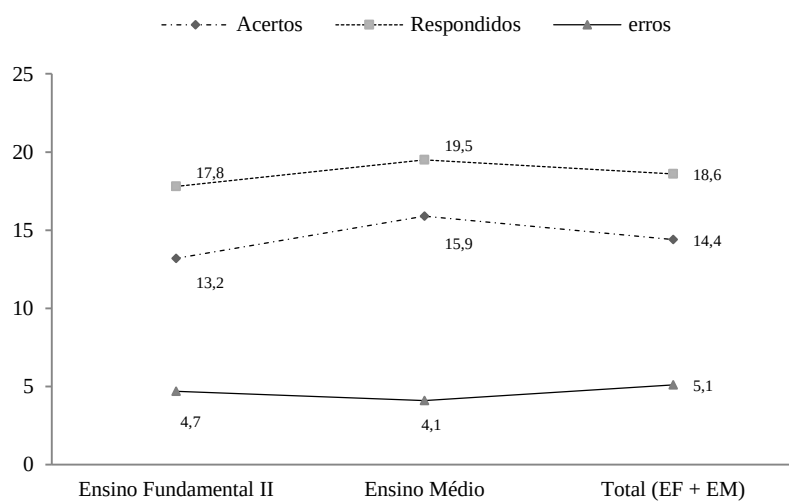


Gráfico 5 – Representação gráfica da pontuação média de acertos, itens respondidos e erros na prova Estruturas Gramaticais I, Marília (SP), 2015

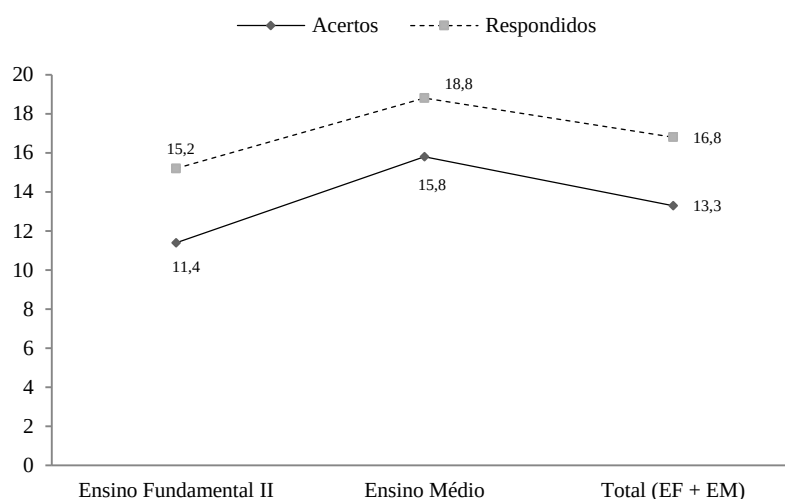


Gráfico 6 – Representação gráfica da pontuação média de acertos, itens respondidos e erros na prova Juízos Gramaticais, Marília (SP), 2015

No gráfico 7 é apresentada a pontuação média dos escolares, por nível de ensino, nas provas de compreensão de textos CE (compreensão expositiva) e CN (compreensão narrativa). Observa-se que a pontuação média dos escolares do Ensino Médio é superior à dos escolares do Ensino Fundamental.

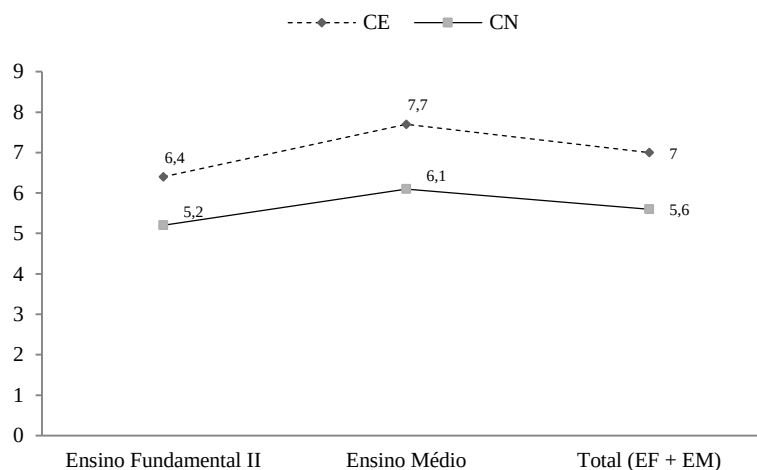


Gráfico 7 – Representação gráfica da pontuação média das provas Compreensão Expositiva (CE) e Compreensão Narrativa (CN), Marília (SP), 2015

6.4.3 Desempenho dos escolares do estudo piloto nas provas da versão individual do PROLEC-SE R versão piloto

Nas Tabelas 23, 24, 25 e 26 é apresentada a estatística descritiva das provas do processo léxico da versão individual, nos escolares do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II, respectivamente, sendo elas: lista 1 palavras frequentes curtas (LP1); lista 2 palavras frequentes

longas (LP2); lista 3 palavras não frequentes curtas (LP3), e lista 4 palavras não frequentes longas (LP4) e leitura de pseudopalavras (LPS), sendo lista LPS1 pseudopalavras curtas e LPS2 pseudopalavras longas.

Tabela 23 – Distribuição resultados versão individual, processo léxico – Escolares do 6º ano do Ensino Fundamental II, Marília (SP), 2º semestre, 2015

	média	desvio-padrão	percentil 25	mediana	percentil 75	mínimo	máximo
Lista de Palavras 1							
tempo (em segundos)	16,7	3,5	14,0	17,0	18,0	10,0	22,0
acertos	23,8	0,6	24,0	24,0	24,0	22,0	24,0
Lista de Palavras 2							
tempo (em segundos)	21,2	3,7	19,0	20,5	25,0	15,0	25,0
acertos	23,9	0,3	24,0	24,0	24,0	23,0	24,0
Lista de Palavras 3							
tempo (em segundos)	23,4	6,9	17,0	23,5	30,0	16,0	34,0
acertos	23,4	1,0	23,0	24,0	24,0	21,0	24,0
Lista de Palavras 4							
tempo (em segundos)	38,9	12,4	30,0	37,5	48,0	24,0	58,0
acertos	22,2	2,3	22,0	23,0	24,0	17,0	24,0
Lista Pseudopalavras 1							
tempo (em segundos)	30,4	6,9	24,0	30,0	36,0	20,0	42,0
acertos	22,7	1,8	21,0	23,5	24,0	19,0	24,0
Lista Pseudopalavras 2							
tempo (em segundos)	51,0	14,4	44,0	49,5	55,0	26,0	82,0
acertos	20,9	3,9	18,0	22,5	24,0	12,0	24,0

Tabela 24 – Distribuição resultados versão individual, processo léxico – Escolares do 7º ano do Ensino Fundamental II, Marília (SP), 2º semestre, 2015

	média	desvio-padrão	percentil 25	mediana	percentil 75	mínimo	máximo
Lista de Palavras 1							
tempo (em segundos)	17,8	3,6	17,0	17,5	20,0	12,0	24,0
acertos	23,7	0,5	23,0	24,0	24,0	23,0	24,0
Lista de Palavras 2							
tempo (em segundos)	22,8	7,5	18,0	21,5	25,0	16,0	42,0
acertos	23,4	1,0	23,0	24,0	24,0	21,0	24,0
Lista de Palavras 3							
tempo (em segundos)	22,9	6,7	18,0	22,0	22,0	16,0	38,0
acertos	23,2	1,2	23,0	23,5	24,0	20,0	24,0
Lista de Palavras 4							
tempo (em segundos)	32,9	12,5	27,0	29,5	32,0	22,0	64,0
acertos	22,8	1,6	22,0	23,5	24,0	19,0	24,0
Lista Pseudopalavras 1							
tempo (em segundos)	26,6	10,1	22,0	26,0	28,0	13,0	51,0
acertos	22,8	1,2	22,0	23,0	24,0	21,0	24,0
Lista Pseudopalavras 2							
tempo (em segundos)	41,3	9,0	36,0	40,5	44,0	28,0	61,0
acertos	22,1	2,0	20,0	23,0	23,0	19,0	24,0

Tabela 25 – Distribuição resultados versão individual, processo léxico – Escolares do 8º ano do Ensino Fundamental II, Marília (SP), 2º semestre, 2015

	média	desvio-padrão	percentil 25	mediana	percentil 75	mínimo	máximo
Lista de Palavras 1							
tempo (em segundos)	16,3	3,8	14,0	15,5	18,0	11,0	24,0
acertos	23,8	0,4	24,0	24,0	24,0	23,0	24,0
Lista de Palavras 2							
tempo (em segundos)	20,1	3,8	17,0	19,0	24,0	15,0	25,0
acertos	23,6	0,5	23,0	24,0	24,0	23,0	24,0
Lista de Palavras 3							
tempo (em segundos)	20,5	4,4	17,0	19,5	25,0	14,0	27,0
acertos	23,6	0,5	23,0	24,0	24,0	23,0	24,0
Lista de Palavras 4							
tempo (em segundos)	30,5	6,5	26,0	29,0	35,0	23,0	44,0
acertos	22,8	1,2	22,0	23,0	24,0	20,0	24,0
Lista Pseudopalavras 1							
tempo (em segundos)	26,9	6,9	23,0	26,5	31,0	16,0	39,0
acertos	22,0	1,4	21,0	22,5	23,0	20,0	24,0
Lista Pseudopalavras 2							
tempo (em segundos)	43,4	14,0	32,0	42,5	45,0	26,0	73,0
acertos	21,6	1,2	21,0	21,0	22,0	20,0	24,0

Tabela 26 – Distribuição resultados versão individual, processo léxico – Escolares do 9º ano do Ensino Fundamental II, Marília (SP), 2º semestre, 2015

	média	desvio-padrão	percentil 25	mediana	percentil 75	mínimo	máximo
Lista de Palavras 1							
tempo (em segundos)	16,0	4,6	13,0	14,5	20,0	9,0	24,0
acertos	23,8	0,6	24,0	24,0	24,0	22,0	24,0
Lista de Palavras 2							
tempo (em segundos)	20,7	4,3	17,0	19,0	24,0	16,0	28,0
acertos	23,8	0,6	24,0	24,0	24,0	22,0	24,0
Lista de Palavras 3							
tempo (em segundos)	20,4	3,6	18,0	20,0	24,0	15,0	26,0
acertos	23,5	1,1	24,0	24,0	24,0	21,0	24,0
Lista de Palavras 4							
tempo (em segundos)	31,9	7,8	26,0	30,0	36,0	22,0	46,0
acertos	23,0	0,8	22,0	23,0	24,0	22,0	24,0
Lista Pseudopalavras 1							
tempo (em segundos)	26,2	5,5	22,0	24,5	30,0	19,0	35,0
acertos	22,6	1,2	22,0	22,5	24,0	21,0	24,0
Lista Pseudopalavras 2							
tempo (em segundos)	45,8	12,1	35,0	45,5	51,0	28,0	67,0
acertos	20,4	2,3	19,0	19,5	22,0	18,0	24,0

Quanto ao número de acertos, ao observar a pontuação média dos escolares do 6º, 7º, 8º e 9º ano, verifica-se, nas listas de palavras, que o desempenho médio é semelhante, não apresentando desvio padrão alto; na lista LP1 o desempenho entre os escolares variou de 23,7 a 23,8, na LP2 entre 23,4 e 23,9; LP3 23, 2 e 23,6 e, na lista LP4, de 22,2 a 23,0. O mesmo

fenômeno é observado nas listas de pseudopalavras, no qual o desempenho médio variou de 22,0 a 22,8 acertos, na lista PS1, e de 20,4 a 22,1, na lista PS2.

Nota-se que o tempo de leitura aumenta de acordo com a extensão das palavras (curtas e longas). Observa-se, ainda, aumento do tempo das palavras frequentes para as não frequentes, e das palavras para as pseudopalavras.

A estatística descritiva das provas do processo léxico, versão individual, dos escolares do Ensino Médio, é apresentada nas Tabelas 27, 28 e 29.

Tabela 27 – Distribuição resultados versão individual, processo léxico – Escolares da 1ª série do Ensino Médio, Marília (SP), 2º semestre, 2015

	média	desvio-padrão	percentil 25	mediana	percentil 75	mínimo	máximo
Lista de Palavras 1							
tempo (em segundos)	16,8	3,2	15,0	16,0	19,0	13,0	24,0
acertos	23,9	0,3	24,0	24,0	24,0	23,0	24,0
Lista de Palavras 2							
tempo (em segundos)	20,0	3,0	17,0	20,0	22,0	16,0	25,0
acertos	23,9	0,3	24,0	24,0	24,0	23,0	24,0
Lista de Palavras 3							
tempo (em segundos)	23,0	5,6	17,0	24,0	28,0	15,0	30,0
acertos	23,7	0,5	23,0	24,0	24,0	23,0	24,0
Lista de Palavras 4							
tempo (em segundos)	32,0	7,6	24,0	33,0	37,0	22,0	45,0
acertos	23,4	1,0	23,0	24,0	24,0	21,0	24,0
Lista Pseudopalavras 1							
tempo (em segundos)	28,4	6,7	22,0	30,5	34,0	18,0	38,0
acertos	22,9	1,0	22,0	23,0	24,0	21,0	24,0
Lista Pseudopalavras 2							
tempo (em segundos)	45,5	12,8	34,0	47,5	57,0	29,0	62,0
acertos	21,9	3,0	21,0	23,0	24,0	14,0	24,0

Tabela 28 – Distribuição resultados versão individual, processo léxico – Escolares da 2ª série do Ensino Médio, Marília (SP), 2º semestre, 2015

	média	desvio-padrão	percentil 25	mediana	percentil 75	mínimo	máximo
Lista de Palavras 1							
tempo (em segundos)	15,2	5,1	12,0	13,5	18,0	10,0	25,0
acertos	23,9	0,3	24,0	24,0	24,0	23,0	24,0
Lista de Palavras 2							
tempo (em segundos)	21,2	7,4	17,0	20,0	29,0	10,0	34,0
acertos	23,9	0,3	24,0	24,0	24,0	23,0	24,0
Lista de Palavras 3							
tempo (em segundos)	20,2	4,4	16,0	20,5	23,0	13,0	26,0
acertos	23,4	1,0	23,0	24,0	24,0	21,0	24,0
Lista de Palavras 4							
tempo (em segundos)	32,0	7,6	25,0	33,0	31,0	22,0	45,0
acertos	23,6	1,0	24,0	24,0	24,0	21,0	24,0
Lista Pseudopalavras 1							
tempo (em segundos)	25,2	6,3	20,0	25,5	30,0	16,0	34,0
acertos	21,9	2,8	22,0	23,0	23,0	15,0	24,0
Lista Pseudopalavras 2							
tempo (em segundos)	42,4	8,2	38,0	41,0	47,0	28,0	58,0
acertos	21,7	3,3	21,0	22,5	24,0	13,0	24,0

Tabela 29 – Distribuição resultados versão individual, processo léxico – Escolares da 3ª série do Ensino Médio, Marília (SP), 2º semestre, 2015

	média	desvio-padrão	percentil 25	mediana	percentil 75	mínimo	máximo
Lista de Palavras 1							
tempo (em segundos)	17,3	4,1	15,0	17,5	18,0	12,0	27,0
acertos	24,0	0,0	24,0	24,0	24,0	24,0	24,0
Lista de Palavras 2							
tempo (em segundos)	20,4	4,4	17,0	21,0	24,0	14,0	28,0
acertos	23,9	0,3	24,0	24,0	24,0	23,0	24,0
Lista de Palavras 3							
tempo (em segundos)	19,6	3,9	16,0	19,5	23,0	15,0	25,0
acertos	23,8	0,4	24,0	24,0	24,0	23,0	24,0
Lista de Palavras 4							
tempo (em segundos)	26,0	4,7	23,0	26,5	28,0	20,0	36,0
acertos	24,0	0,0	24,0	24,0	24,0	24,0	24,0
Lista Pseudopalavras 1							
tempo (em segundos)	24,6	3,4	23,0	24,0	27,0	18,0	30,0
acertos	23,2	0,8	23,0	23,0	24,0	22,0	24,0
Lista Pseudopalavras 2							
tempo (em segundos)	38,0	4,8	35,0	40,0	42,0	29,0	43,0
acertos	22,4	1,2	21,0	22,5	23,0	21,0	24,0

A pontuação média de acertos, nas listas de palavras reais, foi próxima em todas as séries do Ensino Médio, para os escolares da 3ª série, indicando homogeneidade na resposta, com exceção da lista LP3 (palavras não frequentes curtas) na qual o desvio padrão é de 0,4 e o número mínimo de palavras lidas corretamente é de 23 palavras. Já a 1ª e 2ª série apresentaram desvio padrão semelhantes nas listas LP1 (DP = 0,3), LP2 (DP = 0,3) e LP4 (DP = 1,0).

Quanto ao desempenho na leitura das listas de pseudopalavras, observa-se pontuação média aproximada; porém maior homogeneidade nas respostas é observada nos escolares da 3ª série (LPS1 DP = 0,8; LPS2 DP = 1,2).

Quanto ao tempo em segundos, observa-se, para todas as séries, que o tempo aumenta das frequentes curtas para as frequentes longas e das não frequentes curtas para as longas, sendo que mais tempo é dispensado na leitura das palavras não frequentes longas.

Quanto às pseudopalavras, observa-se que o tempo de leitura na lista de pseudopalavras curtas é superior ao tempo dispendido pelos escolares na leitura de palavras frequentes e não frequentes curtas. E ao comparar o tempo de leitura das pseudopalavras longas com as palavras frequentes e não frequentes longas, o mesmo efeito é observado. Há aumento da lista de pseudopalavras curtas para as longas.

A estatística descritiva dos resultados das provas do processo sintático e semântico são apresentados nas Tabelas 30, para o Ensino Fundamental, e Tabela 31, para o Ensino Médio.

No processo sintático, na prova de estrutura gramatical II, identifica-se pontuação média aproximada entre os escolares do Ensino Fundamental ciclo II. Em relação à prova sinais de pontuação, referente ao tempo em segundos, observa-se diminuição da média do tempo com o aumento da seriação; porém, no 9º ano, nota-se que a pontuação média é maior em comparação com o 7º e o 8º ano. Quanto ao número de acertos, o 7º ano apresentou maior pontuação média dentro dos escolares do Ensino Fundamental ciclo II.

Quanto ao processo semântico, na prova compreensão de leitura I, na qual era exigida a realização de inferências, nota-se que o tempo, em segundos, diminuiu com o aumento da seriação; porém, como identificado na prova sinais de pontuação, a pontuação média do tempo, para o 9º ano, é maior, quando comparado ao 7º e 8º ano. Em relação à pontuação média de acertos, observa-se baixo desempenho em todos os anos escolares do Ensino Fundamental ciclo II, pois a pontuação máxima que poderia ser obtida é de dez acertos; observa-se desempenho médio aproximado entre os anos, com exceção do 8º ano, que apresenta a menor pontuação média de acertos. Quanto à prova compreensão de leitura II, no qual se realiza a integração na memória, observa-se que o desempenho dos escolares foi superior, quando comparado à compreensão de leitura I, com exceção do 6º ano, em que o desempenho médio foi inferior.

Tabela 30 – Distribuição resultados versão individual, processo sintático (estrutura gramatical II e sinais de pontuação) e processo semântico – Escolares do Ensino Fundamental II, Marília (SP), 2º semestre, 2015

		Estrutura Gramatical II	Sinais de Pontuação (Maldito Apêndice)	Compreensão de Leitura I - Annapurna		Compreensão de Leitura II – Os Papuas	Compreensão Oral – Os Esquimós
		acertos	tempo (em segundos)	acertos	tempo (em segundos)	acertos	acertos
6º ano	média	15,3	87,6	25,6	268,6	3,6	2,8
	desvio-padrão	2,4	23,5	5,0	85,7	1,8	2,3
	percentil 25	14,0	74,0	24,0	200,0	2,0	1,0
	mediana	15,5	85,5	25,5	265,0	3,5	2,5
	percentil 75	29,0	100,0	29,0	330,0	5,0	4,0
	mínimo	11,0	49,0	14,0	150,0	1,0	0,0
	máximo	19,0	129,0	31,0	415,0	6,0	6,0
7º ano	média	16,9	77,5	30,2	222,4	4,0	4,8
	desvio-padrão	3,3	32,7	6,0	85,1	2,3	2,8
	percentil 25	15,0	60,0	29,0	170,0	2,0	2,0
	mediana	17,5	65,5	30,0	191,5	4,0	5,0
	percentil 75	35,0	87,0	35,0	271,0	5,0	7,0
	mínimo	11,0	51,0	17,0	146,0	1,0	0,0
	máximo	23,0	163,0	37,0	428,0	8,0	8,0
8º ano	média	17,0	71,9	25,6	206,9	2,6	3,7
	desvio-padrão	3,1	13,8	3,8	46,2	1,6	1,9
	percentil 25	15,0	63,0	24,0	170,0	1,0	2,0
	mediana	18,5	73,5	27,0	194,0	2,5	3,0
	percentil 75	28,0	85,0	28,0	236,0	4,0	5,0
	mínimo	11,0	47,0	18,0	152,0	0,0	2,0
	máximo	20,0	92,0	29,0	307,0	5,0	3,0
9º ano	média	16,7	78,6	25,8	223,0	3,9	4,7
	desvio-padrão	2,0	15,9	3,2	38,1	1,9	2,9
	percentil 25	15,0	70,0	23,0	177,0	2,0	2,0
	mediana	16,5	79,5	26,5	231,5	4,0	4,5
	percentil 75	28,0	83,0	28,0	258,0	5,0	7,0
	mínimo	14,0	49,0	21,0	171,0	1,0	2,0
	máximo	21,0	108,0	30,0	269,0	7,0	10,0

Em relação à compreensão oral de textos, observa-se que os alunos do 7º ano apresentaram pontuação média superior, quando comparados aos outros anos do ensino fundamental, porém com desvio padrão maior ($DP = 3,0$). Os escolares do 9º ano apresentaram desempenho médio aproximado dos escolares do 7º ano, porém com desvio padrão mais elevado ($DP = 4,6$).

Quanto aos escolares do Ensino Médio (Tabela 31), nas provas do processo sintático, observa-se pontuação média aproximada, com desvio padrão indicando heterogeneidade nas respostas, que é maior na prova de Estruturas Gramaticais II. Quanto ao tempo, em segundos, na prova Sinais de Pontuação, observa-se diminuição na pontuação média com o aumento da seriação escolar. O mesmo resultado é identificado na prova Compreensão de Leitura I; porém a pontuação média de acertos é aproximada, sendo que os escolares da 1ª série apresentam desvio padrão mais elevado ($DP = 3,1$).

Referente à prova Compreensão de Leitura II observa-se aumento na pontuação média, conforme aumento das seriações; porém, da 1ª para 2ª série, a heterogeneidade nas respostas é elevada, havendo uma diminuição na 3ª série, bem como o aumento da pontuação média dos acertos. Quanto à compreensão oral de textos, nota-se pontuação média aproximada dos escolares da 2ª série (5,4) e 3ª série (5,2); porém, os escolares da 3ª série apresentam desvio padrão menor ($DP = 2,3$).

Tabela 31– Distribuição resultados versão individual, processo sintático (estrutura gramatical II e sinais de pontuação) e processo semântico – Escolares de 1ª a 3ª série do Ensino Médio, Marília (SP), 2º semestre, 2015

		Estrutura Gramatical II	Sinais de Pontuação		Compreensão de Leitura I - Annapurna		Compreensão de Leitura II – Os Papuas	Compreensão Oral
		acertos	tempo (em segundos)	acertos	tempo (em segundos)	acertos	acertos	acertos
1ª série	média	18,6	66,6	29,8	207,6	4,1	4,7	3,9
	desvio-padrão	2,4	13,5	1,3	39,7	3,1	3,1	2,1
	percentil 25	17,0	55,0	29,0	170,0	3,0	4,0	3,0
	mediana	17,5	65,5	30,0	209,0	3,0	4,0	4,0
	percentil 75	31,0	80,0	31,0	248,0	6,0	8,0	5,0
	mínimo	16,0	48,0	27,0	146,0	0,0	0,0	0,0
	máximo	23,0	86,0	31,0	259,0	10,0	9,0	7,0
2ª série	média	18,1	64,7	29,0	193,1	4,6	5,7	5,4
	desvio-padrão	2,2	10,0	2,2	25,7	1,9	3,3	3,0
	percentil 25	17,0	58,0	28,0	175,0	4,0	4,0	4,0
	mediana	18,5	61,5	30,0	190,5	4,0	5,5	6,5
	percentil 75	30,0	76,0	30,0	209,0	6,0	9,0	7,0
	mínimo	13,0	50,0	24,0	148,0	1,0	1,0	0,0
	máximo	20,0	78,0	31,0	239,0	7,0	10,0	9,0
3ª série	média	19,7	60,3	30,6	186,2	4,7	6,8	5,2
	desvio-padrão	1,9	9,7	0,5	19,7	1,7	1,8	2,3
	percentil 25	18,0	57,0	30,0	176,0	4,0	6,0	3,0
	mediana	20,0	59,5	31,0	185,5	4,5	6,5	5,0
	percentil 75	31,0	68,0	31,0	200,0	6,0	8,0	7,0
	mínimo	17,0	38,0	30,0	158,0	2,0	4,0	2,0
	máximo	23,0	71,0	31,0	216,0	8,0	10,0	9,0

No Gráfico 8 apresenta-se a distribuição da média do tempo em segundos na leitura das listas de palavras nos escolares do Ensino Fundamental II (LP1: média 16,7; desvio padrão 3,8; LP2 média 21,2, desvio padrão 5,0; LP3 média 21,8, desvio padrão 5,5; e LP4 média 33,5, desvio padrão 10,3); e do Ensino Médio (LP1 média 16,4; desvio padrão 4,1; LP2 média 20,5, desvio padrão 5,1; LP3 média 20,9, desvio padrão 4,8 e LP4 28,8, desvio padrão 6,6). Observa-se aumento de tempo na leitura de palavras à medida que aumenta a complexidade; o maior tempo é observado na prova LP4 (leitura de palavras não frequentes longas), tendo o Ensino Fundamental levado mais tempo para leitura em relação ao Ensino Médio.

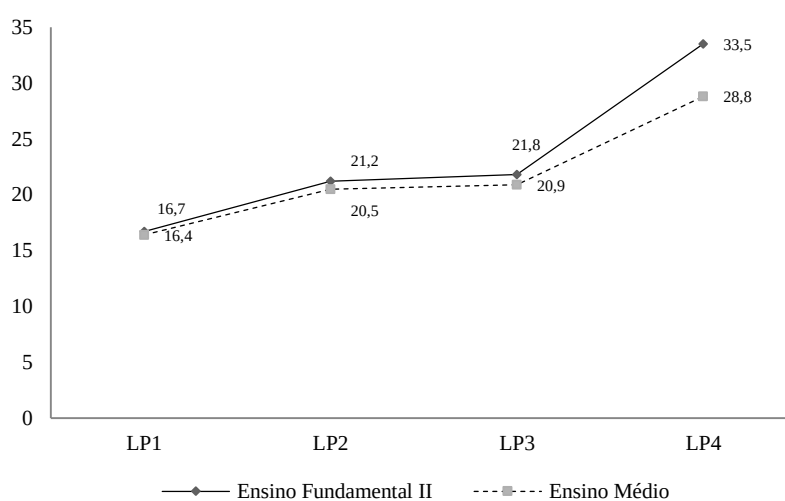


Gráfico 8 – Representação gráfica do tempo (em segundos) na leitura de palavras dos escolares do Ensino Fundamental II e do Médio, por nível de ensino, Marília (SP), 2015

O desempenho médio, referente ao número de acertos das palavras nas listas LP1, LP2, LP3 e LP4, é apresentado no Gráfico 9. Observa-se evidência de desempenho semelhante entre os escolares do Ensino Fundamental (LP1 média 23,8, desvio padrão 0,5; LP2 média 23,7, desvio padrão 0,7, LP3 média 23,4, desvio padrão 1,0) e Médio (LP1 média 23,9, desvio padrão 0,3; LP2 média 23,9, desvio padrão 0,3; LP3 média 23,6, desvio padrão 0,7) em relação ao desempenho médio de acertos das palavras, com exceção da lista LP4, na qual os escolares do Ensino Médio (média 23,7, desvio padrão 0,8) obtiveram pontuação média maior, em comparação aos escolares do Ensino Fundamental II (média 22,7, desvio padrão 1,6).

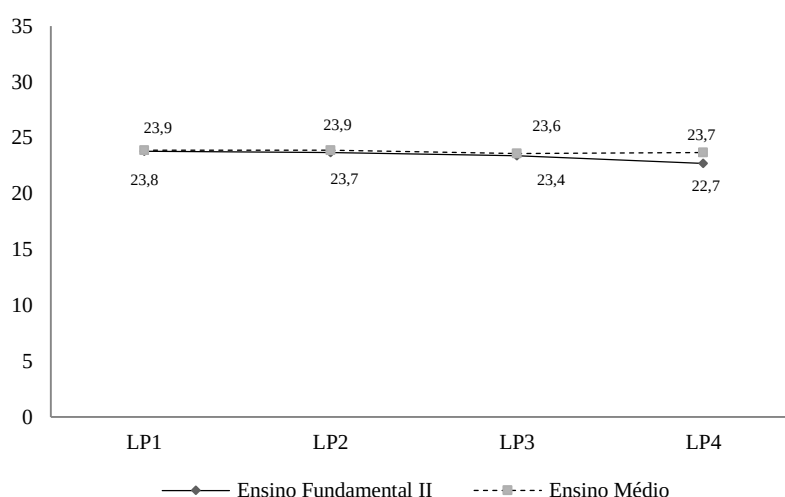


Gráfico 9 - Representação gráfica da pontuação média de acertos na leitura de palavras dos escolares do Ensino Fundamental II e do Médio, por nível de ensino, Marília (SP), 2015

No Gráfico 10 o desempenho dos escolares do Ensino Fundamental II e Médio na leitura de pseudopalavras, por nível de ensino, é apresentado. Observa-se pontuação média superior dos escolares do Ensino Médio (LPS1 média 22,7, desvio padrão 1,8; LPS2 média 22,0, desvio padrão 2,6) em relação aos escolares do Ensino Fundamental II (LPS1 média 22,5, desvio padrão 1,4; LPS2 média 21,3, desvio padrão 2,5) e que, para os dois níveis de ensino, há uma queda na média de acertos das pseudopalavras curtas para as longas.

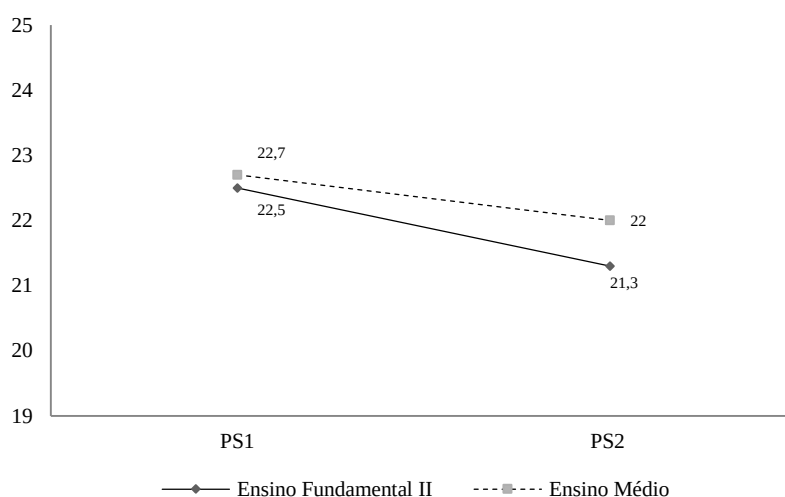


Gráfico 10 - Representação gráfica da pontuação média de acertos na leitura de pseudopalavras dos escolares do Ensino Fundamental II e do Médio, por nível de ensino, Marília (SP), 2015

No Gráfico 11 é apresentado o desempenho médio do tempo em segundos dos escolares do Ensino Fundamental II e Médio na leitura de pseudopalavras. Nota-se que o tempo médio dispendido para a leitura das pseudopalavras pelos escolares do Ensino Fundamental II (LPS1

média 27,5, desvio padrão 7,4; LPS2 média 45,4, desvio padrão 12,6) é superior ao dos escolares do Ensino Médio (LPS1 média 26,1, desvio padrão 5,7; LPS2 média 42,0, desvio padrão 9,4) em ambas as listas de pseudopalavras. Observa-se ainda que, para ambos os níveis de ensino, o tempo de leitura aumenta das listas de pseudopalavras curtas para as longas.

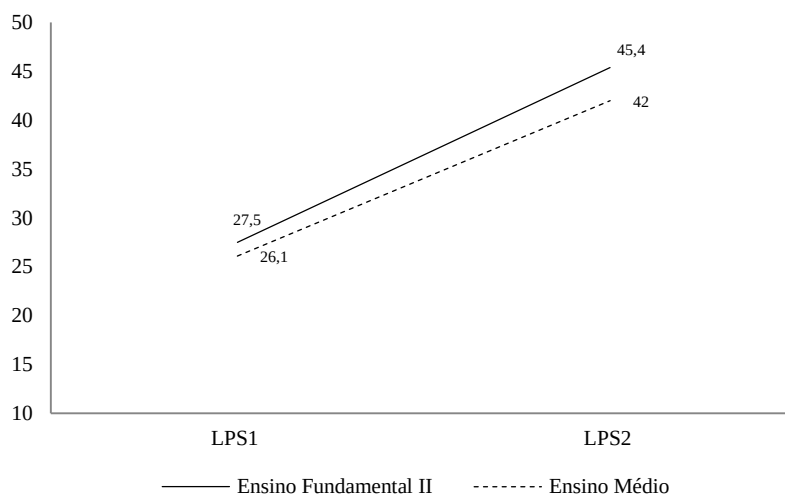


Gráfico 11 – Representação gráfica do tempo (em segundos) na leitura de pseudopalavras dos escolares do Ensino Fundamental II e do Médio, por nível de ensino, Marília (SP), 2015

Nas provas do processo sintático se observa pontuação média superior dos escolares do Ensino Médio (média 18,8 DP 2,2) em relação aos escolares do Ensino Fundamental (média 16,5, DP 2,8), com desvio padrão aproximado na prova de estrutura gramatical II. Na prova de sinais de pontuação o mesmo efeito é observado, porém o desvio padrão dos escolares do Ensino Fundamental (média 26,8, DP 4,9) é superior ao dos escolares do Ensino Médio (média 29,8, DP 1,6). Em relação ao tempo em segundos, o desvio padrão também é mais elevado nos escolares do Ensino Fundamental, indicando maior variabilidade de respostas quanto ao tempo de leitura; porém, tanto no Ensino Fundamental (média 78,9, DP 22,5) quanto no Médio (média 63,9, DP 11,1) essa pontuação é alta. (Gráfico 12)

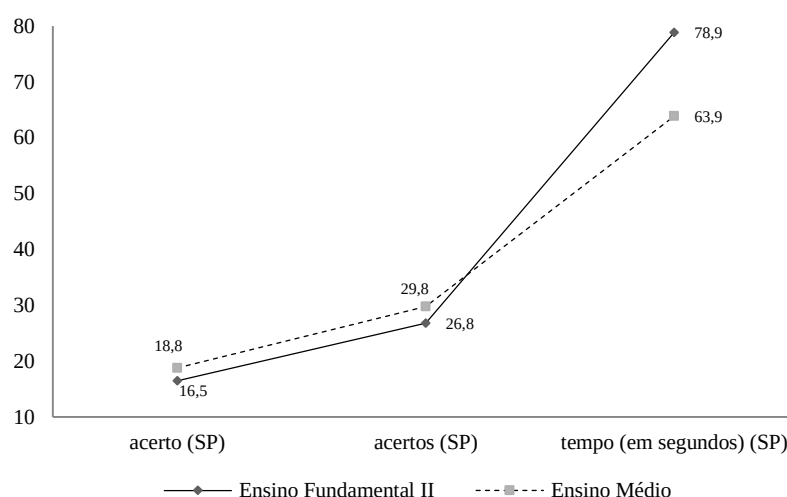


Gráfico 12 - Representação gráfica da pontuação média do número de acertos e do tempo (em segundos) na prova Sinais de Pontuação (SP) dos escolares do Ensino Fundamental II e do Médio, por nível de ensino, Marília (SP), 2015

A estatística descritiva das provas do processo semântico, versão individual, por nível de ensino, são ilustrados nos Gráficos 13 e 14. No texto Annapurna, a pontuação média para o Ensino Fundamental II (média 3,5, DP 1,9) e Médio (média 4,5, DP 2,2) é baixa, considerando que o total de perguntas era de dez. Em relação ao tempo em segundos de leitura do texto, observa-se que o tempo diminui no Ensino Médio (média 195,6, desvio padrão 29,9) bem como o desvio padrão em comparação ao desempenho dos escolares do Ensino Fundamental (média 230,2, DP 68,8). (Gráfico 13)

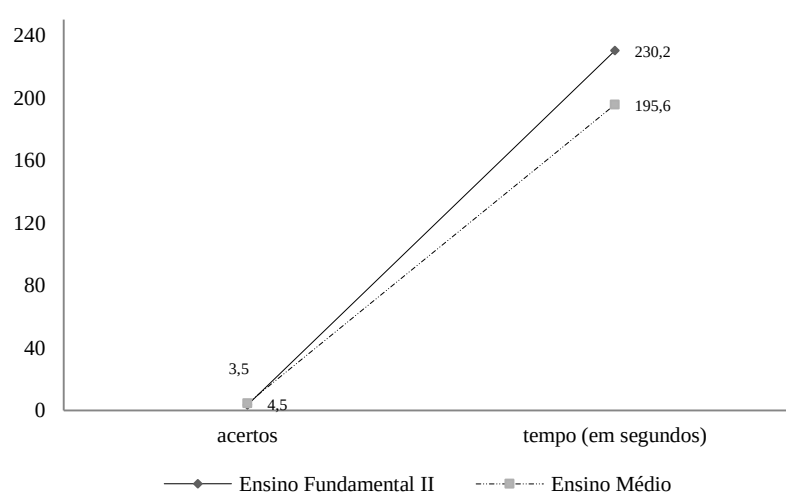


Gráfico 13 - Representação gráfica da pontuação média do número de acertos e do tempo (em segundos) na prova Compreensão de Leitura I dos escolares do Ensino Fundamental II e do Médio, por nível de ensino, Marília (SP), 2015

A pontuação média dos acertos, na prova Compreensão de Leitura II e na prova de compreensão oral, por nível de ensino, são apresentadas no Gráfico 14.

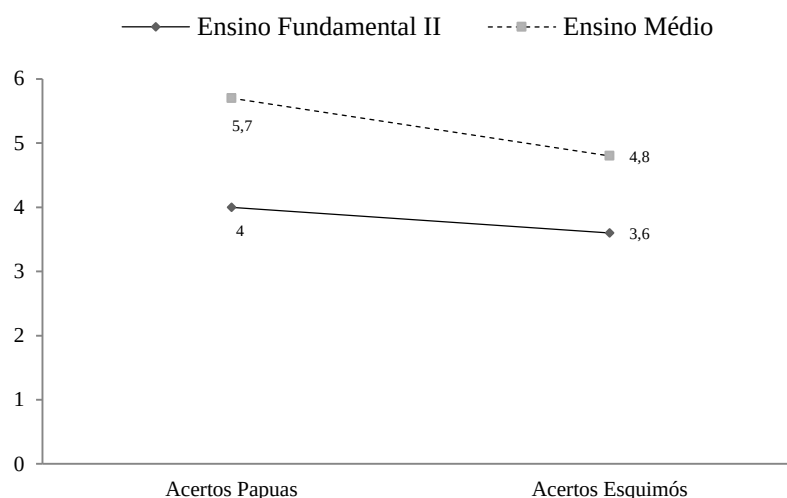


Gráfico 14 - Representação gráfica da pontuação média do número de acertos nas provas Compreensão de Leitura II e Compreensão oral dos escolares do Ensino Fundamental II e do Médio, por nível de ensino, Marília (SP), 2015

O estudo piloto não indicou necessidade de modificação nas provas do PROLEC–SE R, tanto na versão coletiva quanto na versão individual. Houve apenas modificação no caderno de respostas, na versão do avaliador, na qual uma pergunta se encontrava diferente do procedimento. No texto “Esquimós”, na pergunta três, havia erro de digitação na frase: “Por que os esquimós precisam da iluminação, mais do que outros povos?”: no lugar de outros povos estava escrito outro povo.

Os escolares apresentaram boa aceitação ao procedimento e não houve queixas ou relatos de dificuldade quanto à compreensão das provas e instruções. Após essa adequação, o procedimento foi finalizado e pode-se afirmar que o procedimento está adaptado para a realidade brasileira e pode ser usado para a avaliação de escolares do Ensino Fundamental II e Médio.

Embora os resultados do estudo piloto estejam em consonância com a literatura científica sobre o assunto, eles não serão discutidos, pois seu objetivo era apenas o de detectar possíveis erros e avaliar a qualidade da adaptação e os aspectos práticos de sua aplicação. A discussão dos achados com a literatura científica será realizada no estudo de caracterização da população de estudo nas provas do PROLEC-SE R, no Estudo 3.

6.5 ESTÁGIO 6 (AVALIAÇÃO E APRECIÇÃO DE TODOS OS RELATÓRIOS ESCRITOS PELO PESQUISADOR E COMITÊ DE ESPECIALISTAS)

Com a finalização do estudo piloto, das traduções, das retrotraduções e da versão final do procedimento (versão coletiva, versão individual e folha de respostas), dois pesquisadores da Fonoaudiologia Educacional participaram do processo de auditoria, juntamente com os fonoaudiólogos (doutores e mestres) do LIDA, para verificar se as etapas do processo de tradução e adaptação foram seguidas e se foram cumpridos todos os critérios.

O processo de auditoria concluiu que todas as etapas foram cumpridas e que o procedimento estava apto a prosseguir para a fase de caracterização da população.

7 CONCLUSÃO

As provas da Adaptação brasileira da avaliação dos processos de leitura cumpriu todos os estágios da tradução e adaptação cultural, tendo sido necessário realizar a adaptação do procedimento quanto à seleção das palavras frequentes e não frequentes e suas derivações.

Os textos seguiram o padrão de tradução, com a adaptação para a realidade brasileira, adequando as expressões e gírias. Quanto às instruções, foi seguida criteriosamente a tradução da versão original, apenas adequando o vocabulário, tornando a linguagem do procedimento de fácil entendimento.

Nessa etapa se verificou que as instruções e textos refletem o conteúdo da versão original. Em relação às frases, apesar de elas manterem o significado do procedimento original, a estrutura gramatical precisou ser adequada ao Português. Quanto aos textos, apenas as expressões idiomáticas e gírias não correspondiam à versão do procedimento em Espanhol e, em algumas frases, a estrutura gramatical precisou ser alterada; porém, não foi modificado o sentido do texto.

O estudo piloto não indicou a necessidade de modificação nas provas do PROLEC–SE R, tanto na versão coletiva quanto na versão individual; apenas no caderno de respostas, na versão do avaliador, no qual uma pergunta se encontrava diferente do procedimento. Após essa adequação, o procedimento foi finalizado. Pode-se afirmar que o procedimento está adaptado para a realidade brasileira e pode ser usado para a avaliação de escolares do Ensino Fundamental II e Médio; porém se faz necessário o estudo de normatização dos resultados, em uma amostra representativa da população, que será apresentado no Estudo 3.

**ESTUDO 2. ELABORAÇÃO DO BANCO DE PALAVRAS PARA O ENSINO
FUNDAMENTAL CICLO II E ENSINO MÉDIO**

8 ESTUDO 2 - ELABORAÇÃO DO BANCO DE PALAVRAS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL CICLO II E ENSINO MÉDIO

8.1 OBJETIVOS

1. Elaborar um banco de palavras de alta, média e baixa frequência, denominado E-LEITURA II, para servir de estímulo linguístico para procedimentos de avaliação e intervenção em leitura de escolares do Ensino Fundamental ciclo II.
2. Elaborar um banco de palavras de alta, média e baixa frequência, denominado E-LEITURA III, para servir de estímulo linguístico para procedimentos de avaliação e intervenção em leitura de escolares do Ensino Médio.

9 MATERIAL E MÉTODO

9.1 DELINEAMENTO E JUSTIFICATIVA DO ESTUDO

Pesquisa aplicada visando à elaboração de um banco de palavras para leitura de escolares do Ensino Fundamental II, denominado E - LEITURA II, e de um banco de palavras para leitura de escolares do Ensino Médio, nomeado E – LEITURA III. A pesquisa aplicada objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, visando à solução de problemas identificados (SILVA; MENEZES, 2005).

O desenvolvimento deste material foi necessário para a adaptação brasileira da avaliação dos processos de leitura (PROLEC–SE R), para escolares do Ensino Fundamental ciclo II e do Ensino Médio, o qual utiliza lista de palavras isoladas para leitura em voz alta, que variam em frequência, extensão e complexidade da sílaba inicial.

Apesar da sua importância, até o presente momento não há registros de listas de palavras e de pseudopalavras que possam ser utilizadas para avaliação da leitura em escolares brasileiros do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio. Também não há banco de palavras de acesso ao público do qual os profissionais possam selecionar aquelas que interessam para criar suas próprias listas. As listas disponíveis estão presentes em procedimento de leitura e escrita, porém para escolares do Ensino Fundamental I (BATISTA et al., 2014; CAPELLINI; OLIVEIRA; CUETOS, 2014; CUETOS, 2014; CUNHA, 2008; CUNHA; CAPELLINI, 2009a; PINHEIRO, 2001; PINHEIRO, 2006).

9.2 ELABORAÇÃO DO BANCO DE PALAVRAS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II E MÉDIO

Nessa etapa foi elaborado um banco de palavras retiradas do material didático utilizado pela rede estadual de ensino de Marília (SP), a partir do 6º ano do Ensino Fundamental II até a 3ª série do Ensino Médio, material este utilizado nos quatro bimestres do ano de 2013, conforme Quadro 20 apresentado a seguir:

Quadro 20 - Apresentação do material utilizado para extração das palavras para o Banco de Palavras

<i>Ano Escolar</i>	<i>Material</i>		
6º ao 9º ano – <i>Ensino Fundamental – Ciclo II</i>	Material de Apoio ao Currículo do Ensino Fundamental II – Língua Portuguesa - Linguagens	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo	1ª. ed. Volumes 1, 2, 3 e 4. São Paulo, FDE, 2013.
1ª a 3ª série – <i>Ensino Médio</i>	Material de Apoio ao Currículo do Ensino Médio – Língua Portuguesa - Linguagens	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo	1ª. ed. Volumes 1, 2, 3 e 4. São Paulo, FDE, 2013.

O material apresentado serve de apoio ao currículo do Ensino Fundamental ciclo II e do Ensino Médio proposto pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. O caderno do aluno, cujo conteúdo foi desenvolvido por especialistas da Educação, tendo como base o Currículo Oficial do Estado de São Paulo, faz parte das ações previstas no programa “São Paulo Faz Escola”. Esse material serve de apoio ao currículo proposto pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

A cada bimestre letivo um *kit* de livros é distribuído, por ano escolar, com os cadernos das respectivas disciplinas, organizados da seguinte forma:

1) Ensino Fundamental Ciclo II:

- Área de Linguagem e Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira - Inglês, Artes e Educação Física).
- Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias (História e Geografia)
- Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Ciências)
- Área de Matemática e suas Tecnologias (Matemática).

2) Ensino Médio:

- Área de Linguagem e Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa e Literatura, Língua Estrangeira, Artes (1ª e 2ª série) e Educação Física).
- Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias (História, Geografia, Filosofia e Sociologia).
- Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Física e Química).
- Área de Matemática e suas Tecnologias (Matemática).

Para este estudo, foi utilizado o caderno de Língua Portuguesa – Área de Linguagem e Códigos e suas Tecnologias, composto por 16 livros (quatro por ano escolar) para o Ensino

Fundamental II e por 12 para o Ensino Médio. Esclarece-se que esses livros são distribuídos entre os anos escolares, portanto, quatro livros por ano letivo.

Todas as palavras dos textos integrantes dos materiais didáticos foram digitadas em planilha *Excel*. Após a digitação, foram selecionados apenas os substantivos, por ser uma classe frequente em qualquer texto, visto que exerce funções sintáticas importantes na frase. Optou-se por se ater somente a essa classe de palavras por ela ser o núcleo do sintagma nominal.

Os substantivos podem ser reconhecidos por alguns critérios, assim como apresentados por Cegalla (2008):

1. Representam os nomes dos seres;
2. São sempre núcleos do sintagma nominal;
3. Aceitam, em geral, o artigo;
4. Sintaticamente, podem exercer várias funções: sujeito, complemento verbal, agente da passiva, complemento nominal, predicativo, apostro;
5. Flexionam-se em gênero, número e grau.

Todas as palavras homófonas e que podiam oferecer ambiguidade, dependendo do contexto, e que podiam ser classificadas diferentemente foram retiradas. Para melhor ilustrar, no Quadro 21 são apresentados exemplos.

Quadro 21 - Apresentação de exemplos de palavras que oferecem ambiguidade e que podem ser classificadas diferentemente de substantivos

	<i>Frase</i>	<i>Classe</i>
Exemplo 1	O <u>andar</u> do menino./ O terceiro <u>andar</u> do prédio.	substantivo
	Vou <u>andar</u> de bicicleta.	verbo
Exemplo 2	Aquele <u>adeus</u> me entristeceu.	substantivo
	<u>Adeus</u> , até a vista!	interjeição
Exemplo 3	O homem <u>adulto</u> se responsabilizou pela criança.	adjetivo
	O <u>adulto</u> levava a criança pela mão.	substantivo
Exemplo 4	As abelhas <u>africanas</u> são perigosas.	adjetivo
	As <u>africanas</u> vestem-se diferentemente das japonesas.	substantivo
Exemplo 5	Ele está com dor <u>de ouvido</u> .	Locução adjetiva (preposição + substantivo)
	Ele só quer ser <u>ouvido</u> .	verbo
Exemplo 6	A <u>ama</u> de leite chegou.	substantivo
	A babá <u>ama</u> a criança	verbo
Exemplo 7	Uma pessoa <u>amiga</u> .	adjetivo
	Uma <u>amiga</u> vem jantar em casa.	substantivo
Exemplo 8	A <u>cerca</u> está quebrada.	substantivo
	<u>Cerca de</u> 2 km <u>daqui</u> , temos uma cachoeira.	Locução adverbial de lugar
Exemplo 9	A <u>colher</u> caiu no chão.	substantivo
	Ele foi <u>colher</u> a laranja no pé.	verbo

As palavras substantivas que podiam assumir a função de adjetivos, porém, como metáfora, foram mantidas, como apresentado no Quadro 22.

Quadro 22 - Apresentação de exemplos de substantivos com função de adjetivos, formando metáforas

	<i>Frase</i>	<i>Classe</i>
Exemplo 1	O <u>gato</u> pulou o muro.	substantivo
	Ele é um <u>gato</u> .	Adjetivo (metáfora)
Exemplo 2	A <u>fera</u> está solta na selva.	substantivo
	Sua mãe está uma <u>fera</u> com você.	Adjetivo (metáfora)
Exemplo 3	Ela reza para seu <u>anjo</u> da guarda todas as noites.	Substantivo.
	Você é um <u>anjo</u> .	Adjetivo (metáfora)

Palavras escritas em outros idiomas, como *games* e *show*, por exemplo, foram retiradas, bem como abreviações (cd para *compact disk*), advérbios, locuções adverbiais, locuções prepositivas, adjetivos, meses do ano, numerais e palavras no aumentativo ou diminutivo. Excluíram-se, ainda, gírias e palavras compostas por justaposição quando acompanhadas de hífen (couve-flor) ou sem hífen, mas escritas separadas (pé de moleque). Foram mantidas palavras compostas por aglutinação (planalto) e palavras unidas compostas por justaposição (girassol).

Excluíram-se, ainda palavras homônimas do tipo homógrafas (palavras escritas do mesmo jeito, decodificadas diferentes, exemplo: gosto (substantivo) e gosto (verbo)) e palavras homônimas do tipo perfeitas (as palavras são escritas da mesma forma e também pronunciadas igualmente, como, por exemplo: cedo (substantivo) e cedo (verbo)). As palavras homônimas do tipo homófonas (escritas de maneira diferente, porém pronunciadas igual, exemplo mau – mal; sessão - seção) foram mantidas.

As palavras no aumentativo ou no diminutivo, grau sintético, quando se usam sufixos, foram excluídas ao assumirem a forma regular, como, por exemplo, boné – bonezinho, carro – carrão. Os diminutivos e aumentativos irregulares, que são construídos com outros sufixos, foram mantidos, como palacete e ribeirão.

Como no português brasileiro o gênero dominante é o masculino, quando as palavras eram apresentadas no feminino e no masculino, as palavras no gênero feminino eram excluídas, porém, somadas à palavra no gênero masculino. Se a mesma palavra também era apresentada no plural e no singular, as palavras escritas no plural eram contabilizadas no singular e retiradas do banco. O mesmo ocorreu com as palavras que só apareceram no feminino, elas foram transformadas em masculino. Só foram mantidas as palavras no feminino, se houvesse mudança de significado, ou seja, se houvesse palavras diferentes para representar o gênero, como vaca → boi, príncipe → princesa, por exemplo. Palavras que só apareceram no plural, tanto no

masculino como no feminino, foram transformadas em masculino e singular. Se a palavra, ao ser passada do plural para o singular, assumisse forma homônima, homógrafa ou homônima perfeita; ou, ainda, se oferecesse qualquer tipo de ambiguidade, era, portanto, excluída do banco.

Após essa seleção, foram contabilizadas todas as palavras e a quantidade de vezes que apareceram no material, a fim de levantar a frequência de ocorrência em cada ano escolar. As planilhas foram organizadas por ano escolar e enviadas ao estatístico para se analisar quais eram as palavras de alta, média e baixa frequência, em cada ano escolar, e quais eram as comuns a todos os anos. Vale ressaltar que o objetivo foi levantar o léxico ortográfico. Para tanto foi preciso saber o quanto cada palavra aparecia visualmente no material utilizado pelos escolares. Não se levou em conta o léxico fonológico, pois a audição de uma palavra influencia a rapidez de reconhecimento auditivo e não a de reconhecimento visual, como explicitado por Pinheiro (2006, p. 51)

[...] a experiência com a palavra ouvida afeta o futuro reconhecimento auditivo e não o reconhecimento visual dessa palavra. Igualmente, a leitura de uma palavra afeta o seu futuro reconhecimento visual e não o auditivo, o que sugere que devemos ter unidades de reconhecimento visual e auditivo distintas em sistemas distintos de reconhecimento visual e auditivo.

A partir dos procedimentos supracitados, foi criado um banco único de palavras para o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), nomeado de E - LEITURA II, e outro para o Ensino Médio (1ª a 3ª série), denominado E - LEITURA III.

Para classificar as palavras como de alta, média e baixa frequência, optou-se por trabalhar com os tercis da distribuição e também com a frequência média e o ponto de corte dos tercis devido às frequências que se encontram próximas ao centro. Caso se optasse por classificar as palavras de modo dicotômico (alta e baixa frequência), o objetivo proposto não seria cumprido, pois uma frequência de 48%, por exemplo, seria classificada como baixa e uma de 52% como alta, apesar de os valores serem próximos.

Na Tabela 32 são apresentados os valores baseados no ponto de corte dos tercis para o número de vezes que cada palavra pode aparecer para ser considerada de alta, média ou baixa frequência, o total das frequências e frequência média.

Tabela 32 - Distribuição a partir do ponto de corte dos tercís para a frequência de ocorrência das palavras, total das frequências e frequência média

	<i>Ensino Fundamental II</i>	<i>Ensino Médio</i>
Total das frequências	6565	9560
Frequência Média	3,94	5,72
Ponto de corte		
1º tercil	4/5	6/7
2º tercil	15/16	21/22
Alta frequência	16-91 vezes	22-146 vezes
Média Frequência	5-15 vezes	7-21 vezes
Baixa Frequência	1-4 vezes	1-6 vezes

Na Tabela 33 é apresentado o número de palavras para cada tipo de frequência para o Ensino Fundamental II e para o Ensino Médio, a partir do ponto de corte estabelecido.

Tabela 33 - Apresentação da quantidade de palavras por frequência para o Ensino Fundamental II e Ensino Médio

<i>Frequência</i>	<i>Ensino Fundamental II – E – LEITURA II</i>	<i>Ensino Médio – E-LEITURA III</i>
Alta	72	79
Média	265	277
Baixa	1330	1316

9.3 PARTICIPANTES

A população de referência do presente estudo é constituída por escolares do Ensino Fundamental ciclo II e do Ensino Médio. A população de estudo são os escolares do Ensino Fundamental ciclo II e do Ensino Médio de escolas públicas de uma cidade do centro-oeste paulista, regularmente matriculados no ano de 2015. A partir da população de estudo, foi selecionada a amostra, constituída por conveniência; o que garantiu a facilidade de acesso da pesquisadora e a exequibilidade do estudo. Nas escolas a seleção dos alunos foi randomizada, isto é cada aluno de cada série tinha a mesma probabilidade de vir a ser convidado a participar do estudo; o que garantiu a ausência de viés de seleção na constituição da amostra (Figura 20) (Hulley et al., 2013).

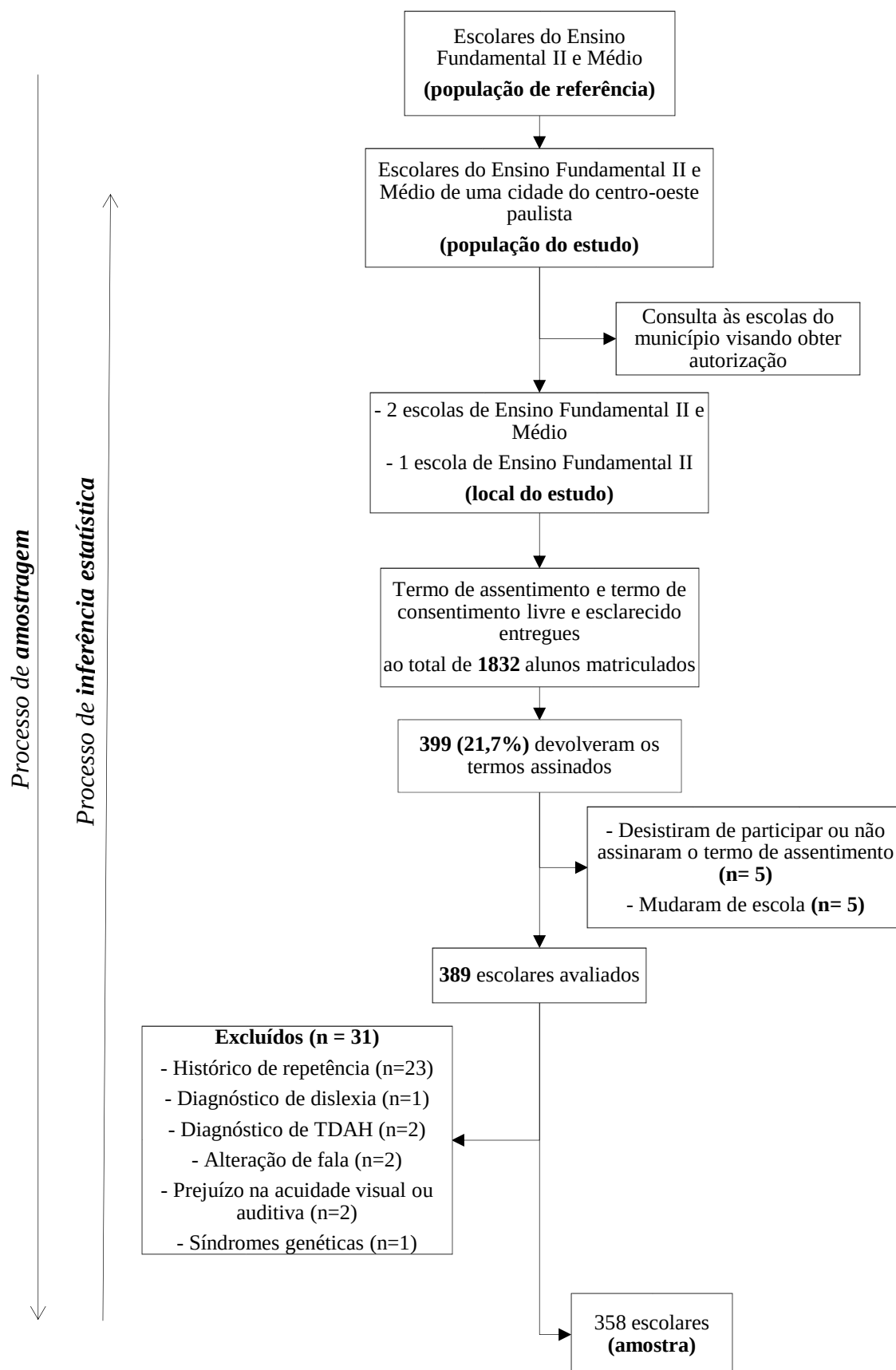


Figura 20 - Descrição do processo de amostragem, Marília (SP) – 2015

O tamanho da amostra foi calculado seguindo o raciocínio da estatística a ser utilizada. Como a estatística deste estudo é descritiva, com porcentagem de acertos de cada palavra, e também analítica, porque é possível comparar essa porcentagem relativa às palavras de baixa frequência com as de média e alta frequência, ficou determinado o número mínimo de 40 alunos por ano escolar para verificar se as palavras de alta, média e baixa frequência realmente correspondem a essa classificação.

A inferência a partir da amostra de conveniência pode ser realizada para alunos de escolas e municípios semelhantes à população de estudo, já que não há evidências para supor que os fenômenos estudados sejam diferentes em outras escolas e cidades. Assim, acredita-se que a validade interna da pesquisa, sob as condições mencionadas de semelhança com outros contextos, garantam a sua validade externa, na acepção de WORTMAN (1983).

Para representar os escolares do município localizado no centro-oeste paulista, os participantes foram selecionados de três escolas, eleitas por conveniência, uma vez que foram as únicas que aceitaram a realização da pesquisa. Uma escola tinha apenas o Ensino Fundamental ciclo II e duas tinham tanto o Ensino Fundamental ciclo II (período da tarde) e Ensino Médio (período da manhã). Uma dessas escolas tinha turmas do Ensino Médio no período noturno.

Adotou-se como critérios de inclusão: 1) estar regularmente matriculado no Ensino Fundamental ciclo II ou Médio; 2) assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos pais ou responsáveis; 3) assinatura do Termo de Assentimento. Foram excluídos: 1) escolares que se recusaram a participar, embora os pais ou responsáveis tivessem assinado o termo de consentimento; 2) escolares com diagnóstico interdisciplinar de transtorno de aprendizagem, dislexia e transtorno de déficit de atenção e hiperatividade; 3) queixa de aprendizagem; 4) alteração de linguagem ou fala; 5) prejuízo na acuidade visual e auditiva; 6) diagnóstico de síndromes genéticas ou neurológicas; 7) histórico de repetência; 8) rebaixamento intelectual.

Essas informações foram observadas no prontuário escolar ou obtidas a partir dos professores. Alguns escolares foram excluídos após a coleta, pois foram detectadas alterações de linguagem e fala durante a aplicação das provas. Cabe ressaltar que os escolares que entregaram o termo de consentimento e assinaram o termo de assentimento foram avaliados, apesar das alterações detectadas, para não se sentirem excluídos ou expostos perante seus colegas de classe, porém foram excluídos da amostra final.

A amostra, portanto, ficou constituída por 358 escolares, selecionados de forma randomizada, na população de estudo, sendo 224 escolares do 6º ao 9º ano do Ensino

Fundamental ciclo II, e 134 escolares da 1ª à 3ª série do Ensino Médio do ensino público estadual de uma cidade do centro-oeste paulista, subdivididos nos seguintes grupos:

Grupo 1: 61 escolares do 6º ano do Ensino Fundamental.

Grupo 2: 44 escolares do 7º ano do Ensino Fundamental.

Grupo 3: 65 escolares do 8º ano do Ensino Fundamental.

Grupo 4: 54 escolares do 9º ano do Ensino Fundamental.

Grupo 5: 44 escolares da 1ª série do Ensino Médio.

Grupo 6: 44 escolares da 2ª série do Ensino Médio.

Grupo 7: 46 escolares da 3ª série do Ensino Médio.

9.4 LOCAL DO ESTUDO

As escolas de ensino público estaduais 1, 2 e 3, descritas no capítulo de caracterização populacional, participaram deste estudo.

9.5 COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi realizada por duas fonoaudiólogas, sendo a pesquisadora e uma fonoaudióloga estagiária do Laboratório de Investigação dos Desvios da Aprendizagem – LIDA (Departamento de Fonoaudiologia da Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp – Marília/SP) devidamente treinada para esta finalidade.

Em primeiro momento, a pesquisadora aplicou a leitura da lista de palavras na estagiária. No dia seguinte, a estagiária aplicou o procedimento em outra fonoaudióloga do LIDA. Em terceiro momento, a estagiária observou a pesquisadora aplicando o procedimento em um aluno participante do estudo e, por fim, a estagiária aplicou sozinha a lista de palavras, sob supervisão da pesquisadora.

9.5.1 Procedimentos

- Assinatura do Termo de Consentimento Esclarecido pelos responsáveis dos escolares.
- Assinatura do Termo de Assentimento pelos escolares avaliados.
- Apresentação da lista de Palavras do E-LEITURA II para leitura, em voz alta, aos escolares do Ensino Fundamental ciclo II (OLIVEIRA; CAPELLINI, 2016a).

- Apresentação da lista de Palavras do E-LEITURA III para leitura, em voz alta, aos escolares do Ensino Médio (OLIVEIRA; CAPELLINI, 2016b).

As listas de palavras de alta, média e baixa frequência do E-LEITURA II e do E-LEITURA III foram apresentadas aos escolares, em folha sulfite, papel A4, digitadas em *Times New Roman*, tamanho 14, letras minúsculas. Cada folha apresentava, em média, 72 palavras, sendo lidas em voz alta, uma por vez, pelo escolar. A aplicação foi realizada individualmente em duas sessões, em dias separados: 1ª) leitura de palavras de alta e média frequência, com duração média de 20 minutos, e 2ª) leitura de palavras de baixa frequência, com duração média de 30 minutos. A duração média das duas sessões foi de 50 minutos para ambos os tipos de ensino. O intervalo entre a primeira e a segunda sessão foi de, no mínimo, dois dias e, no máximo, de dez; o que variou de acordo com a disponibilidade da escola e a autorização do professor para retirar o aluno da sala de aula.

A representação gráfica da sequência da coleta de dados encontra-se na Figura 21. Ressalta-se que a sequência de aplicação foi a mesma para o Ensino Fundamental ciclo II e para o Ensino Médio; porém cada nível de ensino com sua lista própria, E-LEITURA II e E-LEITURA III, respectivamente.

Ao escolar, antes da leitura de cada lista de palavras, era explicado se as palavras eram de alta, média ou baixa frequência; em especial, para as de baixa frequência, foi explicado ao aluno que poderia se deparar com palavras que ele leu poucas vezes ou nenhuma e que, portanto, não deveria parar sua leitura para que a pesquisadora informasse se leu corretamente ou não.

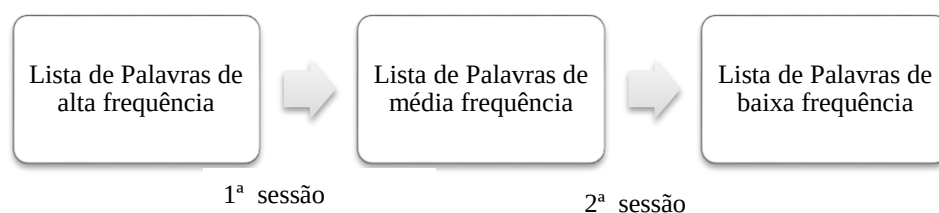


Figura 21 – Representação gráfica da sequência da coleta de dados

9.5.2 Análise dos Resultados

As informações coletadas foram registradas em um banco de dados no programa *Microsoft Excel*. A análise estatística foi realizada no programa STATA/SE (versão 12.1), baseada no número de acertos de cada palavra avaliada, separadas por Ensino Fundamental ciclo II e Ensino Médio. Realizou-se o cálculo do intervalo de confiança (IC 95%), o qual indica a precisão dos resultados.

O intervalo de confiança é um intervalo de valores no qual presume-se que esteja contido o parâmetro de interesse, com um determinado grau de confiança (MARTINEZ, 2015). Para Martinez (2015,p. 188):

A interpretação frequentista diz que, se retirarmos um número bastante grande de amostras de mesmo tamanho, a cada 100 amostras, 95 gerarão intervalos de confiança que contêm a média populacional μ . Obviamente, em um estudo, temos apenas uma amostra aleatória de tamanho n e não sabemos se o intervalo de confiança por ela gerado contém ou não o valor da média populacional. Mas temos uma confiança (e não propriamente uma probabilidade) quantificada em 95% de que μ pertence ao intervalo encontrado.

10 RESULTADOS

Após a avaliação da leitura das palavras de alta, média e baixa frequência, ao observar o comportamento dos alunos, notou-se que algumas palavras presentes contemplavam o critério de exclusão das palavras e outras geravam desconforto ou piada por parte dos alunos. Portanto, as palavras seguintes foram retiradas do banco:

Ensino Fundamental ciclo II

- Alta frequência: sexo
- Baixa frequência: face - /f/ /a/ /s/ /e/ (os escolares pronunciavam essa palavra em inglês - /f/ /e/ /ɪ/ /s/ /i/, oriundo de *facebook*), poste (presente do subjuntivo de verbo postar), desconstrução (palavra foi digitada erroneamente), colher (verbo e substantivo) e expectativa (a palavra foi digitada duas vezes) e varão (substantivo e adjetivo).

Após a exclusão dessas palavras, o E-LEITURA II (OLIVEIRA; CAPELLINI, 2016a) ficou constituído por 1659 palavras, divididas em três listas:

- Alta frequência: 71 palavras
- Média frequência: 265 palavras
- Baixa frequência: 1323 palavras

As palavras são apresentadas em ordem alfabética, com suas respectivas médias, desvio-padrão e intervalo de confiança (IC 95%).

Ensino Médio

- Alta frequência: face - /f/ /a/ /s/ /e/ (os escolares pronunciavam essa palavra em inglês - /f/ /e/ /ɪ/ /s/ /i/, oriundo de *facebook*).
- Média frequência: orgia (gerava piadas e comentários por parte dos escolares), sede (palavras homônimas do tipo homógrafas).
- Baixa frequência: matola (nome de cidade), coletânea (palavra foi escrita errada “coletânia”), afetivação (palavra digitada errada “efetivação”),

coma, rego, bala¹² - verbo balar, terceira pessoa do singular - e torre (podem ser tanto substantivo como verbo); satã, satanás e virgindade (geraram piadas e comentários por parte dos escolares).

Após a exclusão dessas palavras, as listas de alta, média e baixa frequência do E-LEITURA III (OLIVEIRA; CAPELLINI, 2016b) ficaram constituídas por:

- Alta frequência: 78 palavras
- Média frequência: 275 palavras
- Baixa frequência: 1306 palavras

Na Tabela 34, é apresentado o percentual de acertos das palavras de alta frequência e alguns exemplos. A palavra com menos acertos na lista de alta frequência foi “concurso” com 94,6%, IC 95%: (91,7;97,6).

O intervalo de confiança indica a precisão dos resultados. Com 95% de confiança, o intervalo entre 91,7; 97,6 para a palavra “concurso”, na lista de palavras de alta frequência para os alunos do Ensino Fundamental ciclo II, compreende a diferença verdadeira das proporções, ou seja, que a média populacional de acertos para o Ensino Fundamental ciclo II se encontra dentro desse intervalo.

Tabela 34 - Apresentação do percentual de acertos das palavras de alta frequência do E-LEITURA II – Ensino Fundamental ciclo II

<i>Percentual de acertos palavras de alta frequência</i>	<i>n (%)</i>	<i>Exemplos</i>
100%	42 (59,2)	ação, aluno, animal, cor, educação, garoto, hora, mesa, situação, tempo, tio
97% a 99%	25 (35,2)	aula, bairro, classe, coração, escola, gente, jornal, palavra, produto, relação, vez
< 96%	4 (5,6)	Autor, biblioteca, concurso, problema
Total	71 (100,0)	-

Na Tabela 35 é apresentado o percentual de acertos das palavras de média frequência para o Ensino Fundamental ciclo II e alguns exemplos de palavras. A palavra com menos acertos na lista de média frequência foi “condômino” com 33,8%, IC 95%: (27,5; 40,1), seguido da palavra “colibri” com 67,6%, IC 95%: (61,4; 73,8).

¹²

Balar: (*lat balare*) *vti* e *vint* 1 Balir, dar balidos: *Balou em som plangente. As ovelhas balavam. vtd* 2 Expressar com balidos: "Balandando o seu amor ao filho ausente" (A. F. de Castilho).

Tabela 35 - Apresentação do percentual de acertos das palavras de média frequência do E-LEITURA II – Ensino Fundamental ciclo II

Percentual de acertos palavras de média frequência	n (%)	Exemplos
100%	49 (18,4%)	Amizade, ar, caneta, defeito, esporte, formiga, leitura, mar, natureza, obra, praça, quilo
97% a 99%	162 (61,1%)	Artigo, comprador, insegurança, padrão, consequência, sociedade, característica, dinheiro, orientação, povo, xícara
< 96%	54 (20,3)	condômino, colibri, maço, fósforo, gincana, riso, crônica, termo, embarcação
Total	265 (100,0)	-

Na Tabela 36 é apresentado o percentual de acertos das palavras de baixa frequência para o Ensino Fundamental ciclo II e alguns exemplos. A palavra com menos acertos na lista de baixa frequência foi a palavra “ímpeto” com 42,7%, IC 95%: (36,1; 49,3), seguida da palavra “gigolô” com 52,3%, IC 95%: (45,6; 58,9) e “orixá” com 53,6%, IC 95%: (47; 60,3).

Tabela 36 - Apresentação do percentual de acertos das palavras de baixa frequência do E-LEITURA II – Ensino Fundamental ciclo II

Percentual de acertos palavras de baixa frequência	n (%)	Exemplos
100%	53 (4%)	armário, brigadeiro, chapéu, cruzamento, foto, hospital, prazer, rainha, sabedoria
97% a 99%	565 (42,7%)	admiração, bule, colecionador, viveiro, bloco, virtude, atração, tubo, muralha, prolongamento, sequência, queimadura
96 a 80%	663 (50,1%)	curral, acne, cera, tese, canela, contratação, incursão, fisiologia, flerte, túnel
79 a 60%	36 (2,7%)	êxodo, quimera, metrô, libelo, ortopedia, tímpano, chofer, arraial
< 59%	6 (0,4%)	ímpeto, gigolô, orixá
Total	1323 (100,0)	=

Na Tabela 37 é apresentado o percentual de acertos das palavras de alta frequência e alguns exemplos para o Ensino Médio. Uma das palavras com menos acertos na lista de alta frequência foi “literatura” com 97,7% IC 95%: (95; 100).

Tabela 37 - Apresentação do percentual de acertos das palavras de alta frequência do E-LEITURA III – Ensino Médio

Percentual de acertos palavras de alta frequência	n (%)	Exemplos
100%	63 (80,8)	corpo, fogo, lábio, língua, coisa, arte.
98,4% a 99,2%	12 (15,4)	asno, poesia, país, miséria, loucura, existência
97,7%	3 (3,8)	fronte, literatura, mídia
Total	78 (100,0)	-

Para a lista de média frequência do E-LEITURA III, a palavra com menos acertos na lista foi “sobrancelha” com 83,1% de acertos (IC 95%: 76,4; 89,8), seguida da palavra

“cêntimo” com 85,5% (IC 95%: 79,2; 91,8). As palavras “visão” e “leitura” são exemplos de palavras que obtiveram 100% de acertos (Tabela 38).

Tabela 38 - Apresentação do percentual de acertos das palavras de média frequência do E-LEITURA III – Ensino Médio

Percentual de acertos palavras de alta frequência	n (%)	Exemplos
100%	153 (55,6)	ave, leitura, pirata, sertão, teatro, visão
99,2% a 97,6%	100 (36,4)	adolescência, leito, mágoa, taça, princípio, latim
< 96,8%	22 (8)	península, experimentalismo, corveta, copo, cêntimo, sobancelha
Total	275 (100,0)	-

O percentual de acertos das palavras de baixa frequência, para o Ensino Médio no E-LEITURA III e alguns exemplos, são apresentados na Tabela 39. A palavra com menos acertos na lista de baixa frequência foi a palavra “invólucro” com 68,8% (IC 95%: 60; 77,6) seguida da palavra “ápice” com 69,7% (IC 95%: 61; 78,5) e “xexêu” com 71,6% (IC 95%: 63; 80,2).

Tabela 39 - Apresentação do percentual de acertos das palavras de baixa frequência do E-LEITURA III – Ensino Médio

Percentual de acertos palavras de baixa frequência	n (%)	Exemplos
100%	397 (30,4%)	choça, pança, trecho, trem, urgência, véu
96% a 99%	653 (50%)	cadência, tufão, prumo, sultão, vício, vitupério
91 a 95%	153 (11,7%)	arquipélago, calhamaço, peçonha, ruína, utopia, xisto
81 a 90%	81 (6,2%)	algez, apêndice, chinó, gávea, gramínea, quimera
< 80%	22 (1,7%)	édipo, manha, secretaria, xexêu, ápice, invólucro
Total	1306 (100,0)	-

A partir dos resultados, observa-se que as palavras de alta, média e baixa frequência do E-LEITURA II e III realmente correspondem a essa classificação; porém cada palavra apresenta seu nível de dificuldade. As palavras são apresentadas em ordem alfabética, com suas respectivas médias, desvio padrão e intervalo de confiança (IC 95%), entre as quais o pesquisador/profissional poderá eleger a palavra que mais se encaixa em seu critério e objetivo.

Comparação Ensino Fundamental ciclo II e Médio

Ao observar a média de acertos dos escolares nas palavras de alta, média e baixa frequência, nota-se que a porcentagem de acertos diminuiu de acordo com a frequência de ocorrência da palavra, apresentando porcentagem maior de acertos na alta frequência e menor nas de baixa frequência. Verifica-se, ainda, que não há evidência de que a estrutura da sílaba

inicial seja um dificultador para a leitura das palavras e, sim, a frequência de ocorrência, a extensão e o aspecto prosódico (tonicidade) da palavra, como se pode observar na Tabela 40.

Tabela 40 - Exemplos de comparação das palavras de alta, média e baixa frequência para os escolares do Ensino Fundamental ciclo II e Médio de acordo com a porcentagem mínima de acertos

	Ensino Fundamental II	n (%)	Estrutura sílabas inicial	Ensino Médio	n (%)	Estrutura sílabas inicial
Alta Frequência	ideia	97	V	existência	98,4	V
	biblioteca	96,9	CV	mídia	97,7	CV
	raça	97,8	CV	literatura	97,7	CV
	autor	96	VV	asno	98,4	VC
	concurso	94,6	CVC	criança	98,4	CCV
	problema	96	CCV	fronte	97,7	CCVC
Média Frequência	ostra	86,9	VC	fase	87,9	CV
	colibri	67,6	CV	copo	90,3	CV
	lavanderia	86,9	CV	metical	90,3	CV
	condômino	33,8	CVC	sobrancelha	83,1	CV
	despesa	83,8	CVC	cêntimo	85,5	CVC
	psicólogo	83,8	CCV	problema	93,5	CCV
Baixa Frequência	orixá	42,7	V	ápice	69,7	V
	equivoco	57,3	V	invólucro	68,8	VC
	intérprete	58,2	VC	tálamo	71,6	CV
	gigolô	52,3	CV	moléstia	69,7	CV
	catástrofe	59,1	CV	xexêu	71,6	CV
	sintaxe	60,9	CVC	cântaro	73,4	CVC

Ainda, ao observar a Tabela anterior, observa-se que a porcentagem mínima de acertos aumenta do Ensino Fundamental ciclo II para o Ensino Médio, indicando que, com o aumento da escolaridade, há melhora na identificação e decodificação das palavras, bem como maior desenvolvimento do léxico ortográfico.

11 DISCUSSÃO

O desenvolvimento do banco de palavras E-LEITURA II e III partiu da necessidade de elaborar listas de palavras de alta e de baixa frequência para avaliação de escolares do Ensino Fundamental ciclo II e Médio, para a Adaptação brasileira da avaliação dos processos de leitura (PROLEC-SE R) considerando-se que, até o momento, não se tem conhecimento de divulgação científica de banco de palavras para que os profissionais do Brasil possam elaborar e utilizar suas próprias listas. As listas de palavras existentes estão presentes em procedimento de leitura e escrita, porém para escolares do Ensino Fundamental ciclo I (BATISTA et al., 2014; CAPELLINI, OLIVEIRA, CUETOS, 2014; CUETOS, 2014; CUNHA, 2008; CUNHA; CAPELLINI, 2009a; PINHEIRO, 2001; PINHEIRO, 2006).

A ideia da criação do E-LEITURA II e do E-LEITURA III é fornecer bancos de palavras para que possam ser utilizados com escolares do Ensino Fundamental ciclo II e Médio, para servir de estímulo linguístico para procedimentos de avaliação e de intervenção. Instrumentos que possibilitam a avaliação das habilidades de leitura em escolares do Ensino Fundamental ciclo II e Médio, precisam ser elaborados, para que o profissional/pesquisador tenha em mãos ferramentas necessárias e validadas para a realização da avaliação, e possibilitar o raciocínio terapêutico, baseado nos achados da avaliação, proporcionando assim, uma intervenção eficaz.

Durante a elaboração do E-LEITURA II e do E-LEITURA III foram considerados os seguintes critérios: 1) classificação das palavras em alta, média e baixa frequência; 2) seleção dos substantivos; 3) não inclusão de palavras que poderiam oferecer ambiguidade, dependendo do contexto; e 4) verificação quanto à sensibilidade da classificação das palavras. O atendimento desses quatro quesitos foi possível a partir da parceria entre profissionais da área da fonoaudiologia, da educação (letras) e ciências exatas (estatística).

A leitura das palavras do E-LEITURA II e do E-LEITURA III foi realizada para a verificação da sensibilidade das suas classificações (alta, média e baixa frequência), além de possibilitar a percepção das palavras que geraram desconforto ou que contemplavam os critérios de exclusão, não sendo viável sua aplicação na prática educacional e clínica. Portanto, o E-LEITURA II e o E-LEITURA III não são listas de palavras para avaliação da leitura, e sim bancos de palavras, para que o profissional possa utilizá-las, de acordo com seus critérios e objetivos.

No Brasil, a avaliação cognitiva da leitura tem sido realizada, principalmente, com a utilização de listas de palavras prontas que variam em termos de características psicolinguísticas contrastantes como regularidade, comprimento e frequência, conforme observado nos estudos

nacionais (BATISTA et al., 2014; CAPELLINI; OLIVEIRA; CUETOS, 2014; PINHEIRO, 2006; SALLES, PARENTE, 2002). A leitura de palavras e de não palavras, em voz alta, é reconhecida como um método eficaz de avaliação cognitiva da leitura, sendo eficiente para avaliar os componentes do modelo da dupla rota (LÚCIO; PINHEIRO; NASCIMENTO, 2009; PINHEIRO, 2001;2006; PINHEIRO; ROTHE-NEVES, 2001).

As palavras reais são utilizadas para a avaliação da rota lexical, visto que, após serem reconhecidas no léxico visual de entrada, a pronúncia é recuperada do léxico fonêmico de saída, e pode ser acompanhada pelo processamento semântico ou pelo processo de conversão grafema-fonema, sendo analisadas pela frequência de ocorrência, regularidade, tempo de reação, pronúncia e número de erros. Já as pseudopalavras são utilizadas para a avaliação da rota fonológica, pois obrigatoriamente passam pelo sistema de conversão grafema-fonema para produzir a pronúncia (LÚCIO; PINHEIRO; NASCIMENTO, 2009; MACGREGOR; SHTYROV, 2013; PINHEIRO, 2001; PINHEIRO; ROTHE-NEVES, 2001).

De acordo com estudo nacional (PINHEIRO; ROTHE-NEVES, 2001), uma lista de palavras para avaliar o uso das rotas fonológica e lexical, ao longo do desenvolvimento, deve, em primeiro lugar, equiparar as palavras em nível de frequência; ou seja, uma lista de palavras deve conter o mesmo número de palavras frequentes e não frequentes, igual ao número de palavras regulares e irregulares e, dentro de cada nível de frequência e de regularidade, deve haver o mesmo número de palavras curtas e longas.

Quanto aos resultados encontrados, ao comparar os acertos das palavras, tanto para os escolares do Ensino Fundamental quanto do Médio, nota-se maior porcentagem de acertos para as de alta frequência, e menor para as de baixa frequência. Pinheiro e Rothe-Neves (2001) e Cuetos (2010) afirmam que as palavras de alta frequência, por requererem menor ativação, tendem a ser reconhecidas mais rápida e corretamente do que as palavras de baixa frequência. Esse efeito é um indicativo do envolvimento do processo lexical na leitura em voz alta, pois o efeito de variação quanto à frequência de ocorrência das palavras é visto como influência da rota léxico-fonêmica, que se pode dar ao nível de reconhecimento no léxico visual de entrada, ou na recuperação lexical da pronúncia, léxico fonêmico de saída.

Segundo Capellini, Oliveira e Cuetos (2014), a extensão do estímulo (quanto mais letras tiverem, maior número de conversões terá de ser feito e maior a probabilidade de erro) e a complexidade dos grafemas (as sílabas mais complexas são mais difíceis de serem lidas do que os grafemas simples) representam variáveis influentes para a avaliação das rotas léxica e fonológica. Quanto à extensão das palavras, observou-se, nesse estudo, que ela é um dos fatores influentes para a leitura de palavras isoladas nos escolares do Ensino Fundamental ciclo II e

Médio; porém a complexidade silábica, em especial da sílaba inicial, não parece ser um dificultador para a leitura das palavras, como apresentado em outros trabalhos (CAPELLINI, OLIVEIRA, CUETOS, 2014; OLIVEIRA; CAPELLINI, 2010) que avaliam escolares do Ensino Fundamental ciclo I, nos quais as palavras que os escolares mais erram são as que começam por sílabas formadas por estruturas complexas (CCV, CCVC, por exemplo) do que por estruturas simples, como CV.

Acredita-se que o efeito frequência de ocorrência da palavra e a evidência de ausência da interferência quanto à complexidade silábica, encontrados neste estudo, devem-se ao desenvolvimento do léxico ortográfico, alcançado por esses escolares, pois, com esse desenvolvimento há diminuição no tempo de processamento e aumento na precisão do reconhecimento das palavras dos anos iniciais aos finais (PINHEIRO; COSTA; JUSTI, 2005), como pode ser observado ao comparar o desempenho dos escolares do Ensino Fundamental ciclo II e Médio, no qual, com o aumento da escolaridade, há melhora na identificação e decodificação das palavras.

Neste trabalho há o indicativo de que a frequência de ocorrência, a extensão e o aspecto prosódico (tonicidade) das palavras sejam os fatores de maior influência no reconhecimento de palavras reais nos escolares do Ensino Fundamental ciclo II e Médio.

Como observado nos resultados do presente estudo, cada palavra, independentemente da lista a qual pertença, apresenta seu nível de dificuldade; e o pesquisador/profissional poderá eleger aquelas que melhor respondem aos seus objetivos e critérios (por exemplo, complexidade silábica, extensão da palavra, etc) para a elaboração e o desenvolvimento de procedimentos de avaliação e de intervenção para escolares do Ensino Fundamental ciclo II e do Ensino Médio, ainda tão necessários para a fonoaudiologia e para a educação, visto que não há divulgação científica de outros bancos de palavras em publicação nacional.

Limitações do Estudo

Por ter sido realizado em uma cidade do interior do Estado de São Paulo, o modo como as palavras foram classificadas (alta, média e baixa frequência) neste estudo podem não corresponder ao que ocorre em outras regiões do país, devido às diferenças de regionalismo. Além disso, o material didático utilizado para a elaboração do banco é fornecido pelo governo do Estado de São Paulo, material este, não utilizado nos outros estados. Faz-se necessário, então, um estudo mais amplo em todas as regiões do país.

Devido aos diferentes tipos de materiais didáticos utilizados no país, metodologia de ensino e condições sócio-econômicas-culturais, não é possível realizar a inferência da amostra

para a população de referência, mas sim para a população de estudo. O Brasil é um país continental e, portanto, um estudo que busque uma normativa para todo país, não é possível, devido às diferenças linguísticas, de escolaridade, de letramento, de cultura e econômicas encontradas no país.

12 CONCLUSÃO

O E-LEITURA II e o E-LEITURA III apresentam listas de palavras de alta, média e baixa frequência, para os escolares do ensino Fundamental ciclo II e Médio, e cada palavra, independente da lista, apresenta seu nível de dificuldade: o que o profissional pode escolher as palavras, de acordo com seus objetivos e critérios.

Neste estudo há o indicativo de que a frequência de ocorrência, a extensão e o aspecto prosódico das palavras são fatores de maior influência no reconhecimento de palavras reais nos escolares do Ensino Fundamental ciclo II e Médio.

O E-LEITURA II e o E-LEITURA III são, portanto, recursos úteis para os profissionais, pois disponibilizam gratuitamente, pela primeira vez na realidade brasileira, dois bancos com uma ampla gama de palavras (classificadas em alta, média e baixa frequência) que poderão ser utilizados para fins de pesquisa, educacionais e clínicos, com escolares do Ensino Fundamental ciclo II e do Ensino Médio.

Espera-se que o E-LEITURA II e o E-LEITURA III possam servir de estímulo linguístico para procedimentos de avaliação e intervenção com leitura nesses escolares.

**ESTUDO 3. DESEMPENHO DOS ESCOLARES DO ENSINO FUNDAMENTAL
CICLO II E MÉDIO NAS PROVAS DA ADAPTAÇÃO BRASILEIRA DE
AVALIAÇÃO DOS PROCESSOS DE LEITURA**

13 ESTUDO 3: DESEMPENHO DOS ESCOLARES DO ENSINO FUNDAMENTAL CICLO II E DO ENSINO MÉDIO NAS PROVAS DA ADAPTAÇÃO BRASILEIRA DE AVALIAÇÃO DOS PROCESSOS DE LEITURA

O Estudo 3 é a última parte desta tese. Recorda-se que, até o presente momento, foram apresentadas as etapas para a adaptação brasileira da avaliação dos processos de leitura para o Ensino Fundamental II e Ensino Médio. No Estudo 1 foi descrita a etapa de tradução e de adaptação cultural do PROLEC–SE R para avaliar os processos de leitura em escolares do Ensino Fundamental ciclo II e do Ensino Médio no contexto brasileiro. No Estudo 2 foi realizada uma pesquisa aplicada para elaboração de um banco de palavras classificadas em alta, média e baixa frequência para servir de estímulo linguístico para a adaptação do PROLEC–SE R.

Como já mencionado anteriormente, a necessidade de dividir a tese em três estudos e não em três partes é justificada pelo fato de que cada etapa possui um método diferente.

O Estudo 3 é um estudo de corte transversal que tem por objetivo caracterizar o desempenho dos escolares do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental ciclo II e da 1ª a 3ª série do Ensino Médio nas provas da Adaptação brasileira de avaliação dos processos de leitura – PROLEC–SE R. Na Figura 22 são ilustradas as etapas deste estudo.

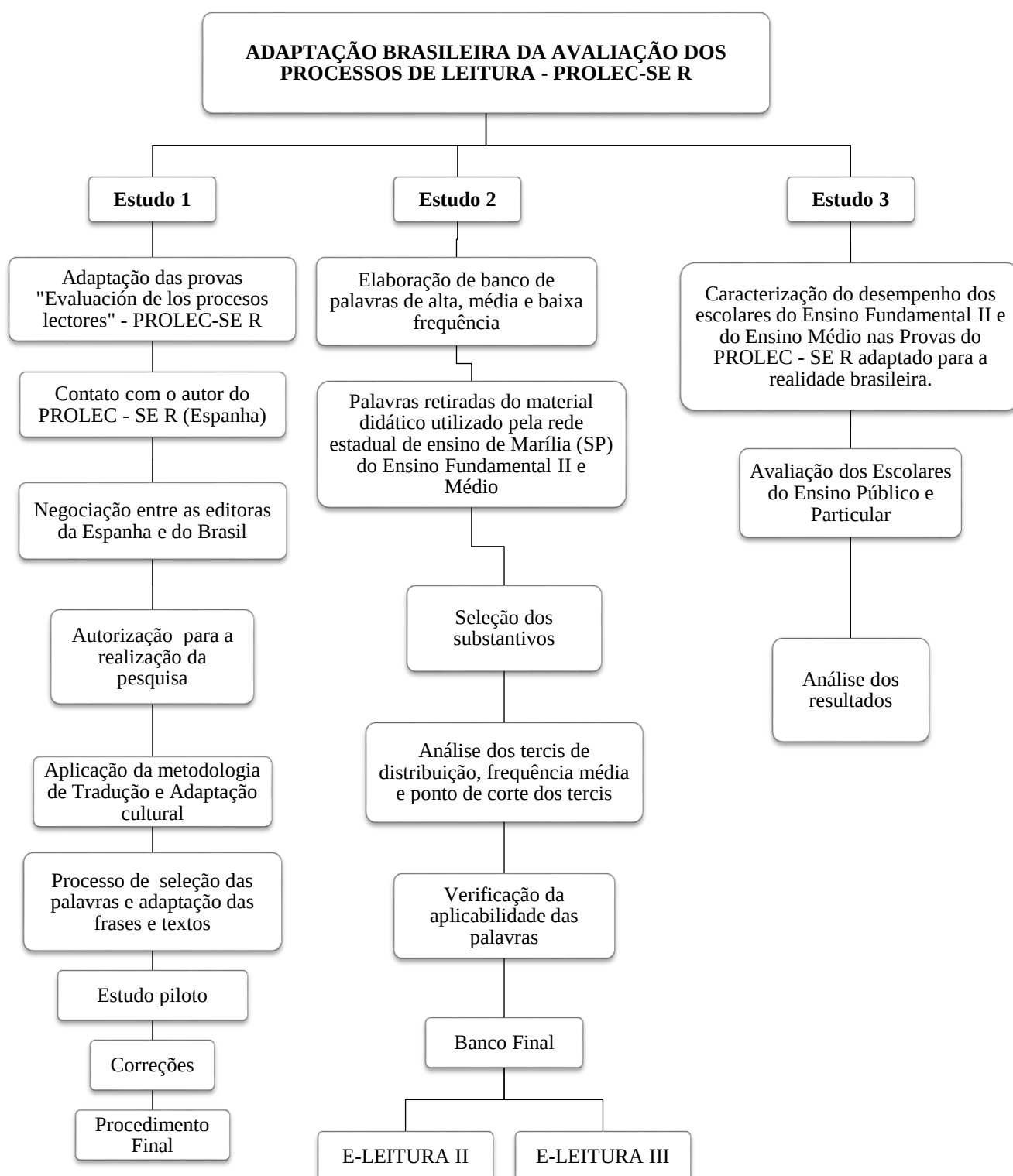


Figura 22. Descrição dos estudos

13.1 OBJETIVO

Caracterizar o desempenho dos escolares do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental ciclo II e da 1ª a 3ª série do Ensino Médio nas provas da Adaptação brasileira de avaliação dos processos de leitura – PROLEC–SE R.

14 MATERIAL E MÉTODO

14.1 DELINEAMENTO DO ESTUDO

Foi realizado um estudo de corte transversal para a caracterização do desempenho dos escolares no procedimento elaborado.

14.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA

A população de referência, do presente estudo, é constituída por escolares do Ensino Fundamental ciclo II e do Ensino Médio. A população de estudo são os escolares do Ensino Fundamental ciclo II e do Ensino Médio, de escolas pública e particular, de uma cidade do centro-oeste paulista regularmente matriculados no ano de 2015. A partir da população de estudo, foi selecionada a amostra, constituída por conveniência; o que garantiu a facilidade de acesso da pesquisadora e a exequibilidade do estudo. Nas escolas a seleção dos alunos foi randomizada, isto é, cada aluno tinha a mesma probabilidade de ser convidado a participar do estudo, evitando viés de seleção na constituição da amostra (HULLEY et al., 2013; WORTMAN, 1983).

14.2.1 Amostra

Foram avaliados 436 escolares, selecionados de forma randomizada na população de referência, sendo 221 do ensino público estadual e 215 do ensino particular; desses, 263 do sexo feminino, e 173 do sexo masculino, conforme população descrita abaixo:

- 221 escolares do ensino público estadual
 - G1: 30 escolares do 6º ano do Ensino Fundamental.
 - G2: 33 escolares do 7º ano do Ensino Fundamental.
 - G3: 35 escolares do 8º ano do Ensino Fundamental.
 - G4: 31 escolares do 9º ano do Ensino Fundamental.
 - G5: 32 escolares da 1ª série do Ensino Médio.
 - G6: 30 escolares da 2ª série do Ensino Médio.
 - G7: 30 escolares da 3ª série do Ensino Médio.
- 215 escolares do ensino particular
 - G8: 31 escolares do 6º ano do Ensino Fundamental.

- G9: 31 escolares do 7º ano do Ensino Fundamental.
- G10: 30 escolares do 8º ano do Ensino Fundamental.
- G11: 31 escolares do 9º ano do Ensino Fundamental.
- G12: 30 escolares da 1ª série do Ensino Médio.
- G13: 31 escolares da 2ª série do Ensino Médio.
- G14: 31 escolares da 3ª série do Ensino Médio.

Para melhor visualização, a distribuição dos escolares é apresentada na Tabela 41.

Tabela 41. Distribuição dos escolares por nível e tipo de ensino, Marília (SP), 2º semestre, 2015

Ano escolar	Público		Particular		Total
	Grupo	n	Grupo	n	n
6º ano Ensino Fundamental	G1	30	G8	31	61
7º ano Ensino Fundamental	G2	33	G9	31	64
8º ano Ensino Fundamental	G3	35	G10	30	65
9º ano Ensino Fundamental	G4	31	G11	31	62
1ª série Ensino Médio	G5	32	G12	30	62
2ª série Ensino Médio	G6	30	G13	31	61
3ª série Ensino Médio	G7	30	G14	31	61
TOTAL	-	221	-	215	436

14.2.1.2 Tamanho da amostra

A amostra foi dimensionada de forma a garantir que os testes a serem aplicados (*teste da soma dos postos de Wilcoxon (Mann-Whitney)* e o *teste de Kruskal-Wallis*) obtivessem um poder mínimo de 80%, para um desvio máximo (desvio padrão) de 0,2, a um nível de significância de 5%, referente a cada um dos três grupos. As indicações de Shieh, Jan e Randles (2007) apontam para um tamanho amostral de $n = 164$ quando a distribuição subjacente dos valores observados for normal.

Deve-se notar que não foi delineada uma amostra por partilha proporcional referente à cada ano de estudo. Prefere-se, neste caso, um mesmo número de estudantes em cada série, com o objetivo de dar maior estabilidade e comparabilidade às medidas a serem realizadas. Ao realizar a coleta com mais escolares do que o calculado a priori na dimensão da amostra, pode-se afirmar que o poder dos testes aplicados resultaria maior do que o calculado inicialmente.

14.2.1.3 Seleção da amostra

Para compor a amostra deste estudo, foram considerados os participantes de escola pública, do Estudo 2. Para tanto, foram excluídos 70 escolares que participaram do estudo piloto (Estudo 1), 86 escolares matriculados na escola 1 e 24 escolares do Ensino Médio do período noturno. Dos 178 escolares elegíveis para o Estudo 3, três não foram avaliados pois mudaram de escola, dois recusaram participar, sendo, portanto, avaliados 173 escolares, os quais participaram tanto do Estudo 2 como do Estudo 3.

Optou-se por não realizar a coleta do PROLEC-SE R na escola 1, pois por ser de período integral, os professores se mostraram mais resistentes quanto à pesquisa, limitando os dias e horários para a coleta. Foram avaliados apenas quatro escolares do 7º ano, para poder completar o número de sujeitos pré-estabelecidos, que não foi alcançado nas outras escolas.

Novos termos de consentimento livre e esclarecido foram entregues, tanto para alunos novos como para os que não devolveram o termo de consentimento assinado para o Estudo 2. A coordenação da escola conversou com os pais e/ou responsáveis, solicitando a colaboração na pesquisa.

A descrição do processo de amostragem das escolas pública e particular encontra-se ilustrada nas Figuras 23 e 24.

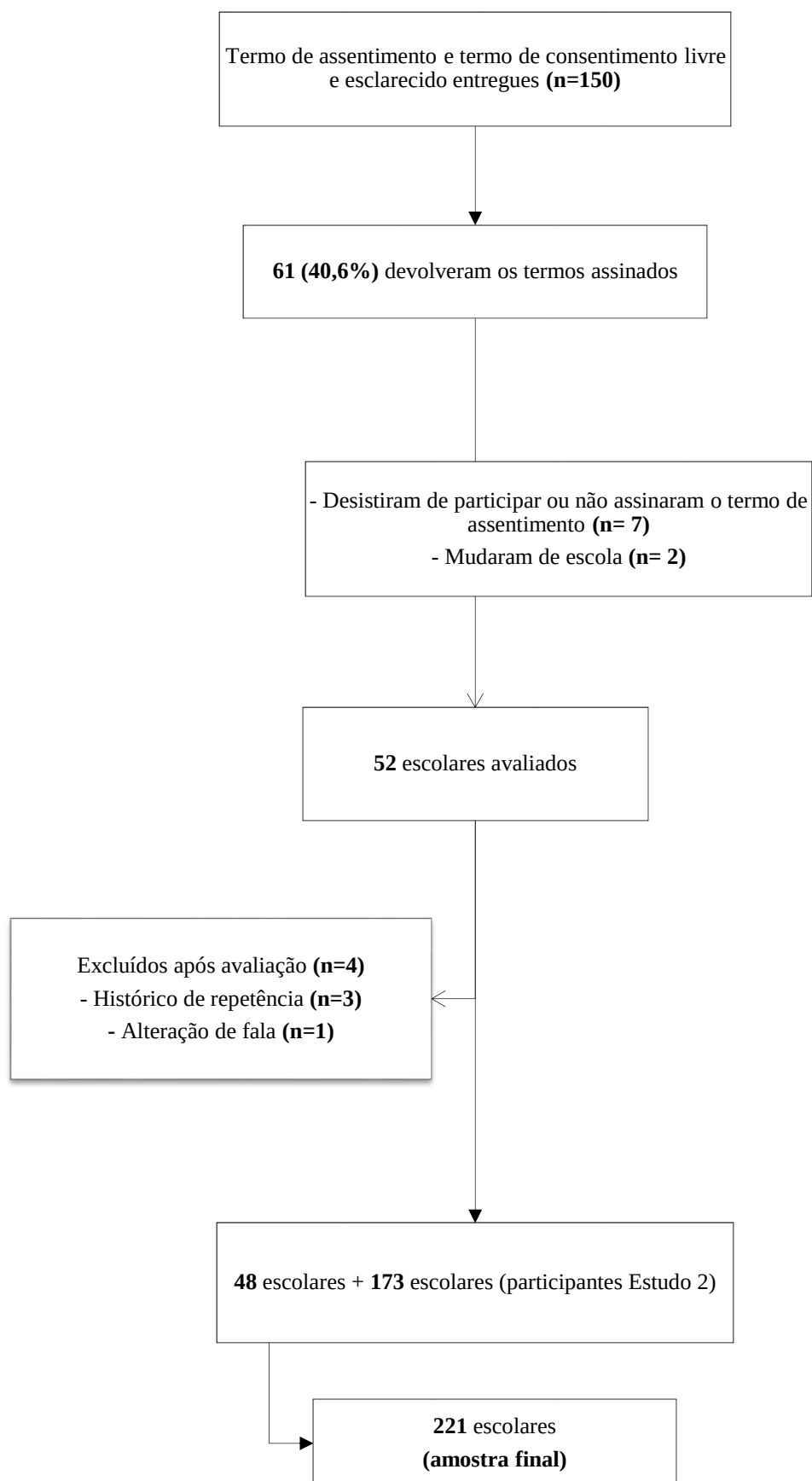


Figura 23 – Descrição do processo de amostragem, Estudo 3, Ensino Público, Marília (SP) - 2015

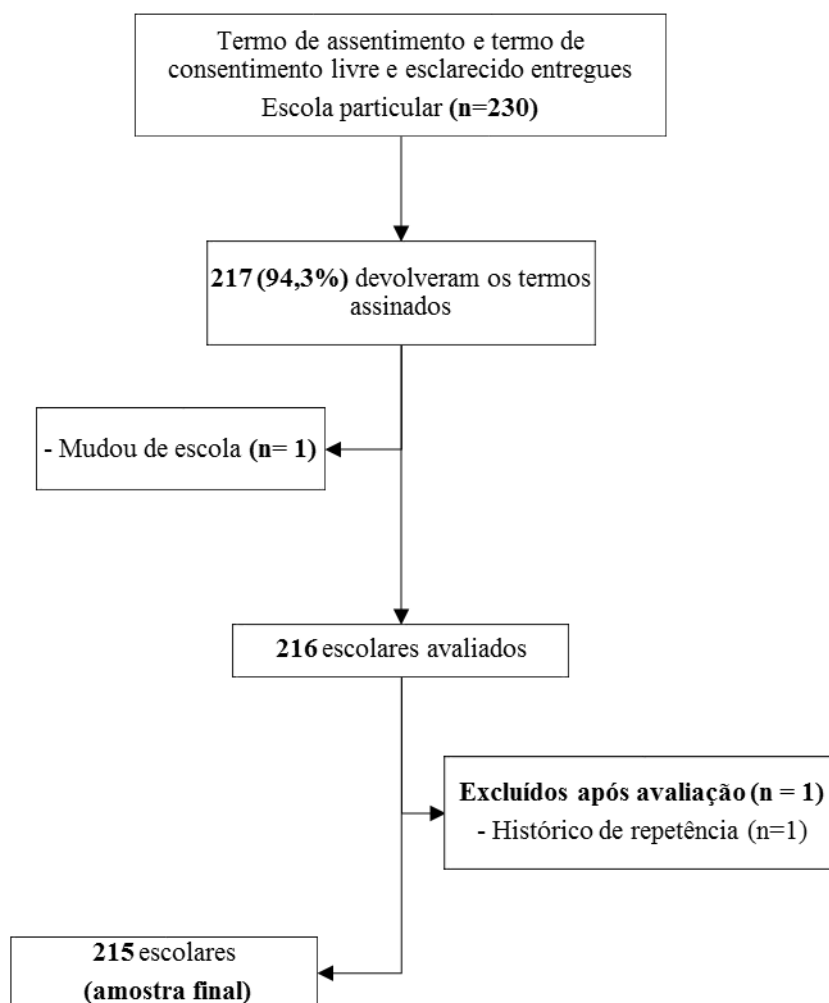


Figura 24 - Descrição do processo de amostragem escola particular, Marília (SP) - 2015

Os critérios para a seleção dos escolares foram:

- ✓ Critérios de inclusão: 1) assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos pais ou responsáveis; 2) assinatura do Termo de Assentimento; 3) estar regularmente matriculado no Ensino Fundamental ciclo II ou Médio das escolas participantes.
- ✓ Critérios de exclusão: 1) escolares que se recusaram a participar, embora os pais ou responsáveis tivessem assinado o termo de consentimento livre e esclarecido; 2) escolares com diagnóstico interdisciplinar de transtorno de aprendizagem, dislexia e transtorno de déficit de atenção e hiperatividade; 4) queixa de aprendizagem; 5) alteração de linguagem ou fala; 6) prejuízo na acuidade visual e auditiva; 7) diagnóstico de síndromes genéticas ou neurológicas; 8) histórico de repetência; 9) rebaixamento intelectual.

Esses critérios, com exceção do Termo de Consentimento e Assentimento, foram observados na ficha escolar dos participantes e/ou relatado pelos professores e coordenadores da escola. Alguns escolares foram excluídos da amostra após a coleta, pois foram detectadas alterações de linguagem e fala durante a aplicação das provas. Destaca-se que todos os escolares que entregaram o termo de consentimento e assinaram o termo de assentimento foram avaliados, apesar das alterações detectadas, para não se sentirem excluídos ou expostos perante seus colegas de classe, porém os mesmo não compõem a amostra deste estudo.

Como já mencionado em “Aspectos Éticos”, a pesquisadora se reuniu com a direção e a coordenação das escolas para apresentar os resultados e indicar os escolares que tiveram dificuldades na realização das provas. A direção e a coordenação foram orientadas a chamar os pais para relatar as dificuldades detectadas e consultar se havia interesse pelo encaminhamento para avaliação no Centro de Estudos e Saúde da Faculdade de Filosofia e Ciências – CEES/FFC/UNESP/Marília (SP). Os pais que manifestaram interesse foram encaminhados para o serviço de triagem do CEES. A pesquisadora colocou-se à disposição da escola e dos pais e/ou responsáveis para devolutiva das avaliações realizadas em ambiente escolar.

14.3 LOCAL DO ESTUDO

As escolas de ensino público estaduais 1, 2 e 3 e a escola de ensino particular 4, descritas no capítulo de caracterização populacional, participaram deste estudo. Contudo, como a escola 1 era de período integral e a pesquisadora encontrou maior resistência por parte dos professores para a realização da pesquisa, deu-se preferência para avaliar os escolares das escolas 2 e 3. Novos termos de consentimento foram entregues, com auxílio da coordenação da escola, a qual conversava com os pais pedindo a participação no estudo. Como as escolas 2 e 3 tinham poucos alunos matriculados no 7º ano, foi necessário recorrer à escola 1 para a avaliação de quatro escolares. Entre os escolares do 7º ano do Estudo 2, foi realizado um sorteio para a seleção de quatro alunos para participar do Estudo 3.

Vale lembrar que a descrição do município e das escolas participantes é de extrema importância para o estudo, pois essas informações auxiliam no processo de inferência estatística; isto é, se o estudo for reaplicado em uma população com características semelhantes as aqui descritas, esperar-se-ia encontrar resultados semelhantes aos aqui encontrados.

A inferência a partir da amostra de conveniência pode ser realizada para alunos de escolas e municípios semelhantes à população de estudo, já que não há evidências para supor que os fenômenos estudados sejam diferentes em outras escolas e cidades. Assim, acredita-se

que a validade interna da pesquisa, sob as condições mencionadas de semelhança com outros contextos, garantam a sua validade externa na aceção de WORTMAN (1983).

14.4 COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi realizada por sete profissionais, sendo a pesquisadora e mais quatro fonoaudiólogas (duas fonoaudiólogas voluntárias do Laboratório de Investigação dos Desvios da Aprendizagem – LIDA, duas fonoaudiólogas, sendo uma mestrande do Programa de Pós-Graduação em Fonoaudiologia da FFC/ Unesp/Marília e a outra doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da FFC/ Unesp/Marília), uma enfermeira (doutoranda em Enfermagem Psiquiátrica da Escola de Enfermagem/USP/ Ribeirão Preto) e uma psicóloga (mestre em Psicologia da Faculdade de Ciências e Letras/ Unesp/Assis); todas devidamente treinadas pela pesquisadora para aplicação do PROLEC–SE R.

14.4.1 Procedimentos

- a) Assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos responsáveis dos escolares.
- b) Assinatura do Termo de Assentimento pelos escolares avaliados.
- c) Aplicação das Provas de Avaliação dos Processos de Leitura – PROLEC-SE R, adaptada para a realidade brasileira.

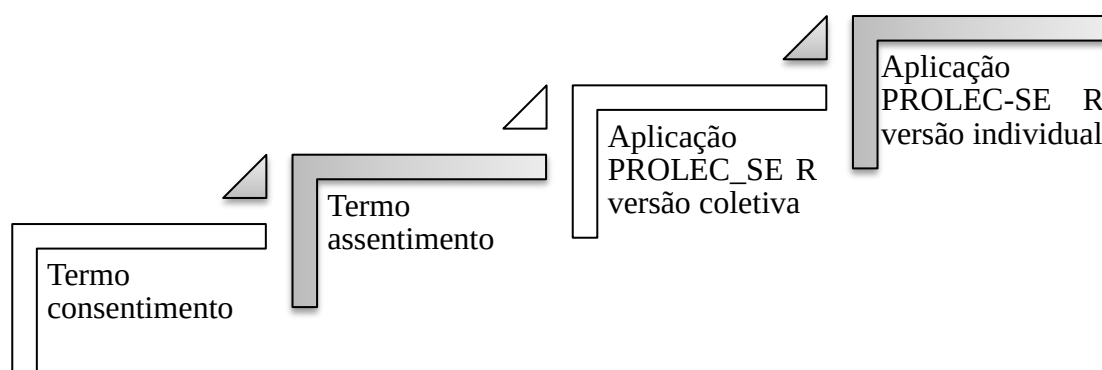


Figura 25 – Representação gráfica da sequência da coleta de dados – Estudo 3

O procedimento é composto de duas versões, uma coletiva e a outra individual; cada versão contempla a avaliação de três processos de leitura: lexical, sintático e semântico (Quadro 23).

1. Aplicação coletiva: Os escolares foram avaliados coletivamente pela pesquisadora em um ambiente reservado na própria escola. Formou-se grupos com dez alunos para minimizar as interferências durante a realização do procedimento, conforme a seguinte ordem de aplicação: 1) Seleção Léxica, 2) Categorização Semântica, 3) Estruturas Gramaticais I, 4) Juízos Gramaticais, 5) Compreensão Expositiva e 6) Compreensão Narrativa.
2. Aplicação individual: Os escolares foram avaliados individualmente, conforme a seguinte ordem de aplicação: 1) Leitura de Palavras, 2) Leitura de Pseudopalavras, 3) Estruturas Gramaticais II, 4) Sinais de Pontuação, 5) Compreensão de Leitura I, 6) Compreensão de Leitura II e 7) Compreensão Oral.

Quadro 23. Descrição das provas da Adaptação Brasileira das Provas de Avaliação dos Processos de Leitura (PROLEC-SE R) para escolares do Ensino Fundamental Ciclo II e do Ensino Médio

		Prova	Sigla	Tempo	Tarefa
VERSÃO COLETIVA	1	Seleção Léxica	SL	4 minutos	Lista com 50 palavras, 25 reais e 25 inventadas. Indicar qual é real (R) e inventada (I)
	2	Categorização Semântica	CS	2 minutos	Lista com 90 palavras, metade representa animais outra metade não. Indicar se a palavra se refere a uma animal (A) ou não (N)
	3	Estruturas Gramaticais I	EG I	5 minutos	24 desenhos acompanhados de 3 orações. Indicar qual oração descreve adequadamente o que aparece representado no desenho
	4	Juízos Gramaticais	JG	2 minutos	35 frases as quais deve-se indicar quais são gramaticalmente correta (C) ou incorreta (I)
	5	Compreensão expositiva	CE	5 + 5 minutos	Leitura silenciosa. Texto expositivo, com 10 perguntas e quatro opções de respostas cada. Sem consulta. Perguntas literais para extração da informação do texto e recordá-la
	6	Compreensão narrativa	CN	-	Leitura silenciosa. Texto narrativo, com 10 perguntas e quatro opções de respostas cada. Com consulta. Perguntas do tipo literal e inferencial
VERSÃO INDIVIDUAL	1	Leitura de Palavras	LP	Anotar tempo (em segundos)	Leitura em voz alta das quatro listas de palavras. Anotar tempo de leitura, número de acertos e descrever os erros cometidos.
	2	Leitura de Pseudopalavras	LPS	Anotar tempo (em segundos)	Leitura em voz alta das duas listas de pseudopalavras. Anotar tempo de leitura, número de acertos e descrever os erros cometidos.
	3	Estruturas Gramaticais II	EG II	-	24 itens cada um com quatro desenhos e uma oração. Identificar dentre os quatro desenhos apresentados, aquele que corresponde ao que indica a frase. Anotar a resposta e número de acertos.
	4	Sinais de Pontuação	SP	Anotar tempo leitura	Texto narrativo. Leitura em voz alta. Registrar os sinais de pontuação lidos corretamente, anotar os erros e o tempo de leitura.
	5	Compreensão de Leitura I	CT I	Anotar tempo leitura	Texto expositivo. Leitura em voz alta com dez perguntas. Registrar tempo de leitura e resposta as perguntas. Com consulta ao texto
	6	Compreensão de Leitura II	CT II	5 minutos para leitura	Texto expositivo. Leitura silenciosa com dez perguntas sem consultar o texto. Anotar acertos e erros
	7	Compreensão Oral	CO	-	Texto expositivo. Avaliador lê em voz alta, duas vezes, e realiza 10 perguntas ao escolar. Anotar acertos e erros

14.4.2. Análise dos Dados

O banco de dados foi realizado em planilha do *Microsoft Excel* e transferido para o STATA/SE, versão 13, para realização do tratamento estatístico.

Foram utilizadas ferramentas de estatística descritiva (frequência absoluta e relativa, desvio padrão (DP), mínimo, 25º percentil, mediana, 75º percentil e máximo) para a caracterização da população. Análise bivariada foi realizada com o objetivo de identificar evidências estatísticas de associação entre as variáveis, testadas duas a duas. Para todos os testes aplicados, adotou-se nível de significância $\alpha=0,05$.

Para as variáveis que dizem respeito à descrição dos participantes, por sexo, idade, naturalidade, tipo e nível de ensino (variáveis qualitativas), aplicou-se o Teste Exato de Fisher, que estabelece uma regra de decisão baseada em distribuições de probabilidade, independentemente do tamanho da amostra. Para as variáveis ano escolar e tipo de ensino foi utilizado o teste do qui-quadrado (X^2), pois o STATA não permitiu a aplicação do teste exato de Fisher devido à presença de diversas caselas da tabela de contingência sem observações.

A análise de correlação de Postos de *Spearman* foi utilizada para verificar se os valores de uma variável quantitativa apresentam associação com os valores de outra variável da mesma natureza. O coeficiente de correlação é uma medida numérica de “força” da relação entre duas variáveis quantitativas. A força (magnitude) da relação foi interpretada a partir dos critérios adotados de Zou, Tuncall e Silverman (2003). Como foram realizadas múltiplas comparações, usou-se a correção de *Bonferroni*, pois, ao reduzir os níveis α individuais, assegura-se que o nível global de significância seja mantido no nível predeterminado ($\alpha=0,05$). O nível de significância, para cada uma das comparações individuais, depende do número de testes conduzidos. Quanto maior o número de testes, menor o nível de significância (PAGANO, GAUVREAU, 2011).

O teste *T de Student* (monocaudal) foi realizado com intuito de verificar se uma média é maior que a outra, no que diz respeito às variáveis tempo, idade e notas, segundo ano escolar e tipo de ensino. O cálculo do intervalo de confiança (bicaudal), com distribuição *T de Student*, foi realizado para informar a amplitude da confiança de 95% depositada nas estimativas das médias.

O teste da soma dos postos de *Wilcoxon* (Teste de *Mann-Whitney*) foi utilizado para comparar o desempenho dos escolares nos itens acertos e erros, nas provas do PROLEC-SE R, por nível de ensino (Fundamental e Médio) ou tipo de ensino (público e particular), considerando os grupos comparados independentes.

O teste de *Kruskal-Wallis* foi utilizado para comparar o desempenho dos escolares por ano escolar, nas provas do PROLEC-SE R, visto que ele é utilizado para comparar três ou mais grupos. Ao rejeitar a hipótese nula (H_0), há o indicativo de que um dos grupos é diferente dos demais; no entanto, o teste não informa qual grupo se difere.

15 RESULTADOS

Os resultados estão organizados em três tópicos principais: 1) Caracterização dos participantes; 2) Desempenho dos escolares do ensino público e particular, nas provas da versão coletiva do PROLEC-SE R, e 3) Desempenho dos escolares do ensino público e particular, nas provas da versão individual do PROLEC-SE R.

15.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Dos 436 escolares do estudo de caracterização do PROLEC-SE R, 221 são do ensino público e 215 do particular. O sexo masculino é mais frequente, no ensino particular; e o feminino, no público (Tabela 42).

Tabela 42. Distribuição dos escolares por tipo de ensino e sexo, Marília (SP), 2º semestre, 2015

Tipo de Ensino	Sexo				Total	
	Feminino		Masculino			
	n	%	n	%	n	%
Público	145	55,13	76	43,93	221	50,69
Particular	118	44,87	97	56,07	215	49,31
Total	263	100,0	173	100,0	436	100,0

Teste Exato de Fisher 0,024

A distribuição dos escolares por escola e ano escolar é apresentada na Tabela 43.

Tabela 43. Distribuição dos escolares por escola e ano escolar (frequência absoluta e relativa), Marília (SP), 2º semestre, 2015

	TOTAL		Escola 1		Escola 2		Escola 3		Escola 4	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Ano Escolar**										
6º ano	61	13,99	0	0,00	22	20,18	8	7,41	31	14,42
7º ano	64	14,68	4	100,00	14	12,84	15	13,89	31	14,42
8º ano	65	14,91	0	0,00	19	17,43	16	14,81	30	13,95
9º ano	62	14,22	0	0,00	17	15,60	14	12,96	31	14,42
1ª série	62	14,22	0	0,00	21	19,27	11	10,19	30	13,95
2ª série	61	13,99	0	0,00	12	11,01	18	16,67	31	14,42
3ª série	61	13,99	0	0,00	4	3,67	26	24,07	31	14,42
Total	436	100,00	4	100,00	109	100,00	108	100,00	215	100,00

Teste qui-quadrado $p > 0,001$

Dos escolares avaliados, 433 eram nascidos no Brasil; três em outros países, como Japão e Portugal. Trezentos e noventa e dois eram nascidos na cidade de Marília, trinta e sete em outras cidades do interior de São Paulo, quatro em outros estados (Tabela 44).

Tabela 44. Distribuição dos escolares por naturalidade, Marília (SP), 2º semestre, 2015

ESCOLA	Sexo		Total
	Feminino n (%)	Masculino n (%)	
Marília	237 (90,11)	155 (89,60)	392 (89,91)
Outra cidade interior São Paulo	24 (9,13)	13 (7,51)	37 (8,48)
Outro Estado	1 (0,38)	3 (1,73)	4 (0,92)
Outro País	1 (0,38)	2 (1,16)	3 (0,69)
Total	263 (100,00)	173 (100,00)	436 (100,00)

Teste Exato de Fisher = 0,344

Participaram 252 escolares do Ensino Fundamental Ciclo II e 184 do Ensino Médio, entre 11 a 18 anos de idade, sendo que maior número de escolares com 18 anos foi encontrado no ensino particular (Tabela 45).

Tabela 45. Distribuição dos escolares segundo idade, ano escolar e nível de ensino, por tipo de ensino (frequência absoluta e relativa), Marília (SP), 2º semestre, 2015

	TOTAL		Público		Particular	
	n	%	n	%	n	%
Idade (anos completo)*						
11	55	12,61	29	13,12	26	12,09
12	82	48,81	41	18,55	41	19,07
13	58	13,30	31	14,03	27	12,56
14	65	14,91	39	17,65	26	12,09
15	49	11,24	17	7,69	32	14,88
16	58	13,30	31	14,03	27	12,56
17	55	12,61	29	13,12	26	12,09
18	14	3,21	4	1,81	10	4,65
Ano Escolar**						
6º ano	61	13,99	30	13,57	31	14,42
7º ano	64	14,68	33	14,93	31	14,42
8º ano	65	14,91	35	15,84	30	13,95
9º ano	62	14,22	31	14,03	31	14,42
1ª série	62	14,22	32	14,48	30	13,95
2ª série	61	13,99	30	13,57	31	14,42
3ª série	61	13,99	30	13,57	31	14,42
Nível de Ensino***						
Fundamental II	252	57,80	129	58,37	123	57,21
Médio	184	42,20	92	41,63	92	42,79
Total	436	100,00	221	100,00	215	100,00

*Teste Exato de Fisher – Idade (anos completo) = 0,161. ** Teste Exato de Fisher – ano escolar = 0,998. *** Teste Exato de Fisher – nível de ensino = 0,846

Verifica-se maior porcentagem de alunos do sexo masculino no Ensino Fundamental, e maior número de escolares do sexo feminino no Ensino Médio, apesar de, no 6º e 8º ano, o número de estudantes do sexo feminino ser superior ao do masculino (Tabela 46).

Tabela 46. Distribuição dos escolares por idade, ano escolar, nível de ensino e escola, segundo sexo, Marília (SP), 2º semestre, 2015

	TOTAL		Feminino		Masculino	
	n	%	n	%	n	%
Idade (anos completo)*						
11	55	12,61	35	13,31	20	11,56
12	82	18,81	45	17,11	37	21,39
13	58	13,30	37	14,07	21	12,14
14	65	14,91	35	13,31	30	17,34
15	49	11,24	30	11,41	19	10,98
16	58	13,30	36	13,69	22	12,72
17	55	12,61	34	12,93	21	12,14
18	14	3,21	11	4,18	3	1,73
Ano Escolar**						
6º ano	61	13,99	42	15,97	19	10,98
7º ano	64	14,68	33	12,55	31	17,92
8º ano	65	14,91	41	15,59	24	13,87
9º ano	62	14,22	29	11,03	33	19,08
1ª série	62	14,22	37	14,07	25	14,45
2ª série	61	13,99	39	14,83	22	12,72
3ª série	61	13,99	42	15,97	19	10,98
Nível de Ensino***						
Fundamental II	252	57,80	145	55,14	107	61,85
Médio	184	42,20	118	44,87	66	38,15
Escola****						
Escola 1	4	0,92	3	1,14	1	0,58
Escola 2	109	25,00	70	26,62	39	22,54
Escola 3	108	24,77	72	27,38	36	20,81
Escola 4	215	49,31	118	44,87	97	56,07
Total	436	100,00	263	100,00	173	100,00

*Teste Exato de Fisher – Idade (anos completo) = 0,706. ** Teste Exato de Fisher – ano escolar = 0,091. *** Teste Exato de Fisher – nível de ensino = 0,846. ****Teste Exato de Fisher 0,133

Para comparar as médias etárias por ano escolar, de escola pública e particular, foi utilizado o Teste *t de Student* e o intervalo de confiança (IC95%). O Test *t de Student* analisou se uma média é maior que a outra; enquanto que o IC 95%, indicou o quanto a variabilidade das estimativas se concentram em torno do valor estimado.

O teste *t de Student* detectou que, para a 1ª série do Ensino Médio, há evidência de que uma média é maior que a outra. Ao analisar o valor médio obtido, observa-se que os escolares do ensino particular apresentaram média etária superior à dos escolares do ensino público.

Apesar desse indício, ao analisar o IC 95%, verifica-se que os intervalos de confiança se sobrepõem; o que indicaria igualdade entre as médias, caso o teste fosse bicaudal (Tabela 47).

Tabela 47. Distribuição da média etária por série escolar, para cada tipo de ensino, Marília (SP), 2º semestre, 2015

<i>Ensino</i>	<i>Média</i>	<i>desvio-padrão</i>	<i>mínimo</i>	<i>máximo</i>	<i>IC 95%</i>		<i>P valor</i>
<i>Fundamental II</i>	<i>(idade)</i>						
6º ano – público	11,20	0,48	11,00	13,00	11,01	11,38	0,522
6º ano – particular	11,19	0,40	11,00	12,00	11,04	11,34	
Total	11,19	0,44	11,00	13,00	11,08	11,30	
7º ano – público	11,90	0,38	11,00	13,00	11,77	12,04	0,050
7º ano – particular	12,06	0,35	11,00	13,00	11,93	12,19	
Total	11,98	0,37	11,00	13,00	11,89	12,07	
8º ano – público	12,82	0,56	12,00	14,00	12,63	13,02	0,487
8º ano – particular	12,83	0,64	12,00	15,00	12,59	13,07	
Total	12,83	0,60	12,00	15,00	12,68	12,97	
9º ano – público	13,90	0,59	13,00	16,00	13,68	14,12	0,321
9º ano – particular	13,96	0,48	13,00	15,00	13,79	14,14	
Total	13,93	0,53	13,00	16,00	13,79	14,07	
Ensino Médio							
1ª série - público	14,78	0,75	14,00	16,00	14,51	15,05	0,038*
1ª série - particular	15,06	0,44	14,00	17,00	14,89	15,23	
Total	14,91	0,63	14,00	17,00	14,75	15,08	
2ª série - público	16,00	0,45	15,00	17,00	15,83	16,16	0,069
2ª série - particular	16,19	0,54	15,00	18,00	15,99	16,39	
Total	16,09	0,50	15,00	18,00	15,96	16,22	
3ª série - público	17,13	0,35	17,00	18,00	17,00	17,26	0,221
3ª série - particular	17,22	0,56	16,00	18,00	17,02	17,43	
Total	17,18	0,46	16,00	18,00	17,06	17,29	

Teste *T de Student*. *evidência de associação estatística ($p < 0,05$)

A representação gráfica da média etária dos escolares, por ano escolar, independentemente do tipo de ensino (público ou particular), é apresentada no Gráfico 15.

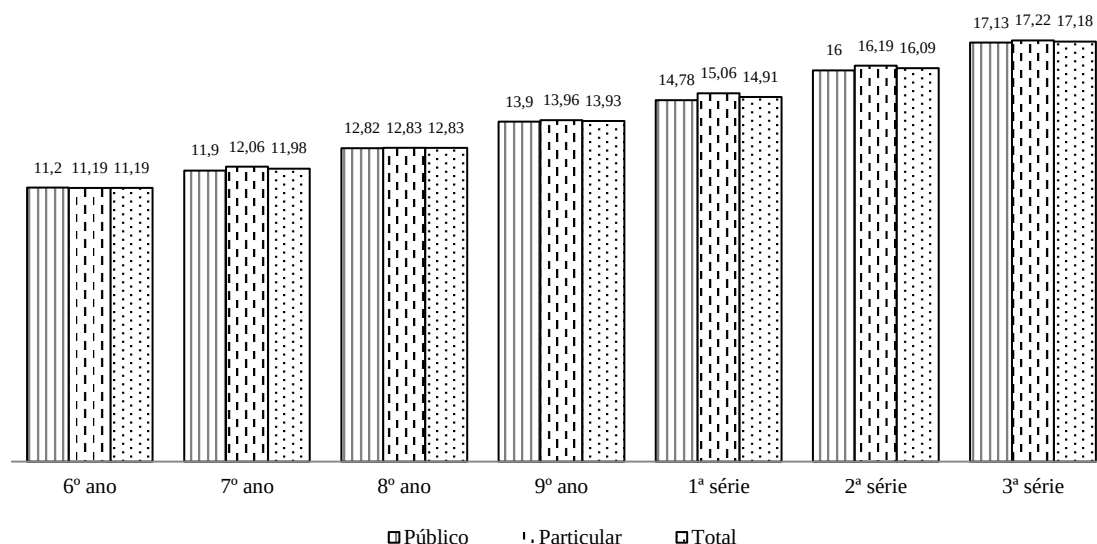


Gráfico 15 – Representação gráfica da média etária dos escolares, por ano escolar e tipo de ensino

Para descrever e comparar as médias das variáveis tempo da versão coletiva e individual do PROLEC-SE R, realizou-se o Teste *t de Student*. Os escolares foram comparados por ano escolar, para cada tipo de ensino (Tabela 48, Gráfico 16 e 17).

Identificou-se evidência de que a média do tempo em minutos é superior para os escolares do ensino particular do 6º e do 9º ano (versão coletiva) e para os da 2ª série (versão individual).

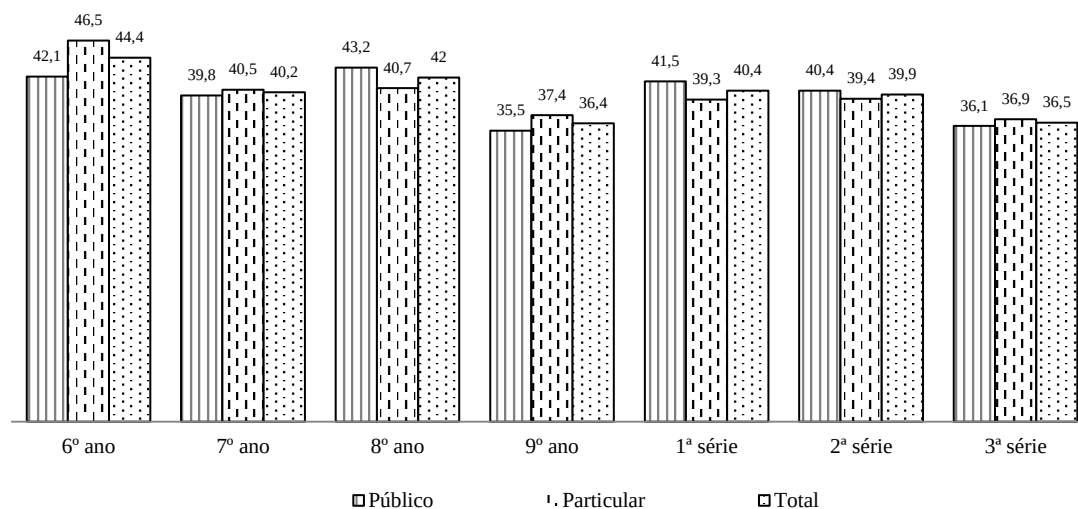


Gráfico 16 – Representação gráfica tempo versão coletiva dos escolares, por ano escolar e tipo de ensino

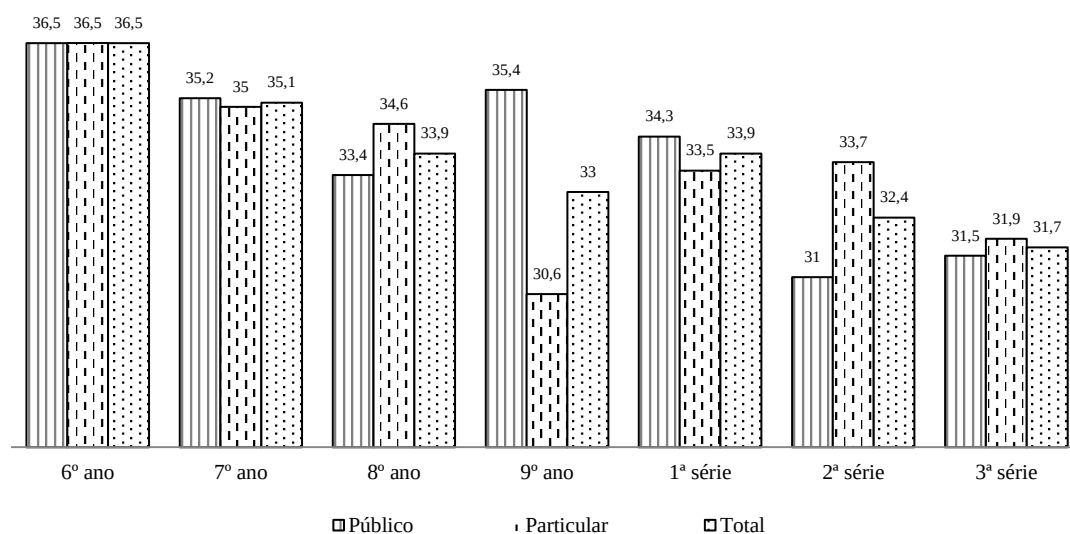


Gráfico 17 – Representação gráfica tempo versão individual dos escolares, por ano escolar e tipo de ensino

Tabela 48 - Descrição do tempo em minutos da aplicação das provas da versão coletiva e individual nos escolares do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, 2º semestre, Marília (SP) 2015

	Média (tempo)	desvio- padrão	mínimo	máximo	IC 95%		Valor P	
VERSÃO COLETIVA	Ensino Fundamental II							
	6º ano – público	42,10	4,20	38	52	40,52	43,67	0,000*
	6º ano – particular	46,54	4,03	34	51	45,06	48,02	
	Total	44,36	4,65	34	52	43,16	45,55	
	7º ano – público	39,84	4,80	31	51	38,14	41,55	0,239
	7º ano – particular	40,48	1,26	37	43	40,02	40,94	
	Total	40,15	3,54	31	51	39,27	41,04	
	8º ano – público	43,20	8,37	31	59	40,32	46,07	0,945
	8º ano – particular	40,66	1,86	36	45	39,97	41,36	
	Total	42,03	6,36	31	59	40,45	43,60	
	9º ano – público	35,45	5,70	27	43	33,35	37,54	0,039*
	9º ano – particular	37,38	1,96	34	41	36,66	38,10	
	Total	36,41	4,34	27	43	35,31	37,52	
	Ensino Médio							
	1ª série – público	41,46	3,89	30	47	40,06	42,87	0,992
1ª série – particular	39,33	2,78	35	43	38,29	40,37		
Total	40,43	3,54	30	47	39,53	41,33		
2ª série – público	40,40	5,24	33	50	38,44	42,35	0,837	
2ª série – particular	39,35	2,62	32	42	38,39	40,31		
Total	39,86	4,12	32	50	38,81	40,92		
3ª série – público	36,10	3,31	30	43	34,86	37,33	0,133	
3ª série – particular	36,87	1,87	34	43	36,18	37,55		
Total	36,49	2,68	30	43	35,80	37,18		
VERSÃO INDIVIDUAL	Ensino Fundamental II							
	6º ano – público	36,46	5,30	26	48	34,48	38,44	0,495
	6º ano – particular	36,48	5,37	28	55	34,51	38,45	
	Total	36,47	5,29	26	55	35,11	37,83	
	7º ano – público	35,15	6,84	25	50	32,72	37,57	0,544
	7º ano – particular	34,96	6,27	27	51	32,66	37,26	
	Total	35,06	6,52	25	51	33,43	36,69	
	8º ano – público	33,37	5,96	26	54	31,32	35,41	0,238
	8º ano – particular	34,56	7,47	25	64	31,77	37,35	
	Total	33,92	6,67	25	64	32,26	35,57	
	9º ano – público	35,38	6,14	26	50	33,13	37,63	0,999
	9º ano – particular	30,61	4,02	25	38	29,13	32,08	
	Total	33,00	5,68	25	50	31,55	34,44	
	Ensino Médio							
	1ª série – público	34,31	5,66	25	54	32,27	36,35	0,739
	1ª série – particular	33,50	4,06	26	41	31,98	35,01	
	Total	33,91	4,93	25	54	32,66	35,17	
	2ª série – público	31,03	5,99	22	52	28,79	33,27	0,025*
	2ª série – particular	33,70	4,31	26	43	32,12	35,29	
	Total	32,39	5,33	22	52	31,02	33,76	
	3ª série – público	31,50	4,79	25	50	29,71	33,28	0,360
	3ª série – particular	31,90	3,91	26	40	30,46	33,34	
	Total	31,70	4,33	25	50	30,59	32,81	

Teste *T de Student*. *evidência de associação estatística ($p < 0,05$)

Ao comparar os escolares por nível de ensino (Fundamental e Médio), quanto à variável tempo versão coletiva e tempo versão individual, pelo teste *t de Student*, verificou-se que não houve evidência de diferença, mesmo quando separados por tipo de ensino.

Ao considerar os escolares do Ensino Fundamental e os do Ensino Médio (público e particular) conjuntamente, verifica-se que também não houve evidência de que uma média seja menor que a outra, em relação ao tempo em minutos, para a execução das provas na versão coletiva ($p=0,999$, IC 95% EF: 40,04; 41,43/ IC 95% EM: 38,37; 39,50) e na versão individual ($p=0,999$, IC 95% EF: 33,83; 35,37/ IC 95% EM: 31,95; 33,39) (Gráfico 18 e 19).

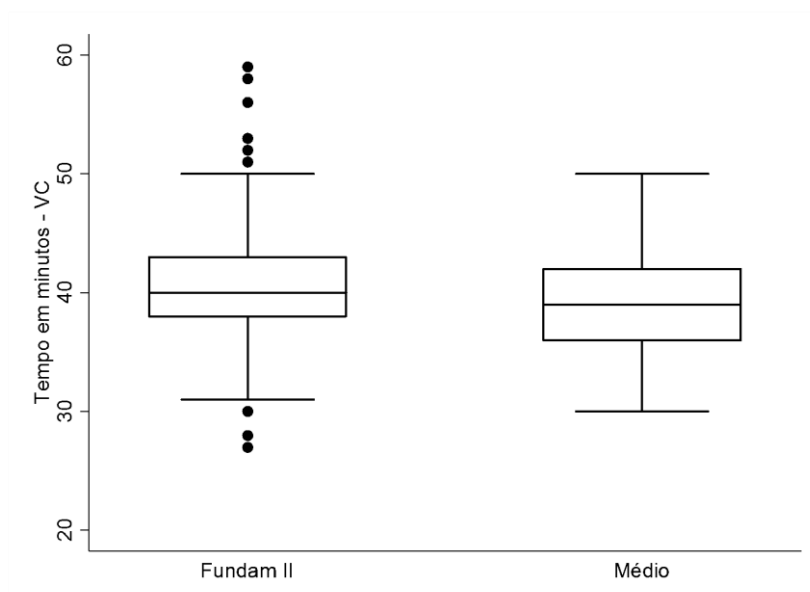


Gráfico 18 – Duração (em minutos) para a realização da provas da versão coletiva do PROLEC-SE R

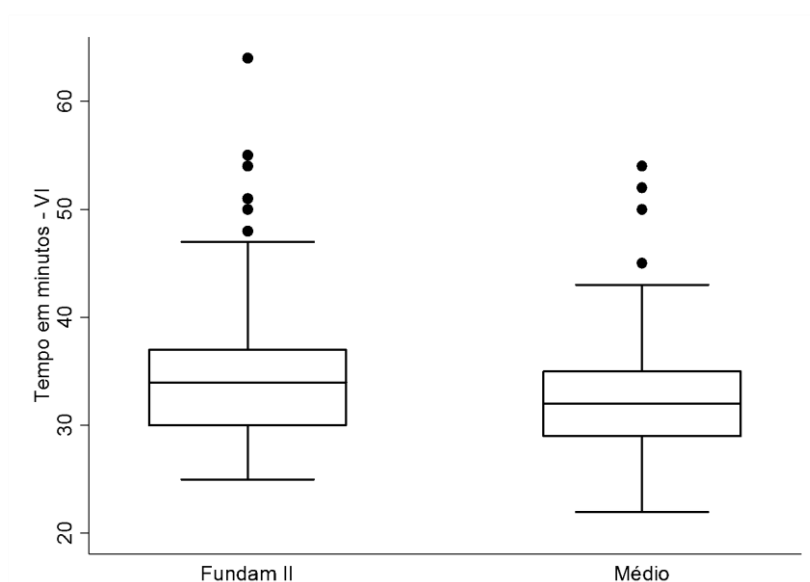


Gráfico 19– Duração (em minutos) para a realização da provas da versão individual do PROLEC-SE R

Em relação às notas de português e à média geral de todas as disciplinas, do 1º semestre de 2015, observa-se que há evidência de que a média para a nota de português, para o 6º ano do ensino particular, é superior ao do 6º ano do ensino público ($p=0,0089^*$).

O teste *t de Student* não indicou evidência de que uma média seja inferior à outra para a 2ª e a 3ª série, em nota de português, e para a 1ª, 2ª e 3ª série, em nota média geral. Pelo valor médio, observa-se que o desempenho dos escolares do ensino público é maior em relação aos do ensino particular (Tabela 49, Gráfico 20 e Gráfico 21).

Tabela 49 - Distribuição das notas de português e média geral das notas de todas as disciplinas do 1º semestre, Marília (SP) 2015

		Média (nota)	desvio- padrão	mínimo	máximo	IC 95%		Valor P
NOTA PORTUGUÊS	Ensino Fundamental II							
	6º ano – público	6,70	1,45	3,00	9,50	6,15	7,24	0,009*
	6º ano – particular	7,57	1,32	4,87	9,75	7,03	8,05	
	Total	7,14	1,45	3,00	9,75	6,77	7,51	
	7º ano – público	6,83	1,72	3,00	9,50	6,22	7,44	0,114
	7º ano – particular	7,29	1,27	5,07	10,00	6,82	7,76	
	Total	7,05	1,53	3,00	10,00	6,67	7,44	
	8º ano – público	7,30	1,39	4,50	10,00	6,81	7,78	0,112
	8º ano – particular	7,66	0,91	6,12	9,12	7,32	8,00	
	Total	7,46	1,20	4,50	10,00	7,17	7,76	
	9º ano – público	6,50	1,93	3,00	10,00	5,79	7,21	0,509
	9º ano – particular	6,49	1,27	4,00	8,75	6,02	6,96	
	Total	6,49	1,62	3,00	10,00	6,08	6,91	
	Ensino Médio							
	1ª série – público	6,70	1,83	2,00	10,00	6,03	7,36	0,947
	1ª série – particular	6,11	0,69	4,75	7,25	5,85	6,37	
	Total	6,41	1,42	2,00	10,00	6,05	6,78	
2ª série – público	7,39	1,32	4,50	10,00	6,90	7,89	1,000	
2ª série – particular	5,80	1,12	3,75	9,50	5,39	6,21		
Total	6,58	1,45	3,75	10,00	6,21	6,96		
3ª série – público	8,21	1,20	5,50	10,00	7,76	8,66	1,000	
3ª série – particular	5,82	1,23	2,37	8,37	5,37	6,27		
Total	7,00	1,70	2,37	10,00	6,56	7,43		
NOTA MÉDIA GERAL	Ensino Fundamental II							
	6º ano – público	7,18	1,36	3,85	9,65	6,67	7,69	0,132
	6º ano – particular	7,56	1,30	4,93	9,35	7,08	8,04	
	Total	7,37	1,33	3,85	9,65	7,03	7,72	
	7º ano – público	7,74	1,21	5,00	9,78	7,31	8,17	0,952
	7º ano – particular	7,19	1,38	4,84	9,90	6,68	7,69	
	Total	7,47	1,31	4,84	9,90	7,14	7,80	
	8º ano – público	7,24	1,45	4,42	9,71	6,74	7,74	0,193
	8º ano – particular	7,51	0,96	5,80	9,51	7,15	7,87	
	Total	7,37	1,25	4,42	9,71	7,05	7,68	
	9º ano – público	6,85	1,59	2,78	9,35	6,27	7,44	0,723
	9º ano – particular	6,63	1,37	4,34	9,23	6,12	7,13	
	Total	6,74	1,47	2,78	9,35	6,36	7,11	
	Ensino Médio							
	1ª série – público	7,01	1,16	4,00	9,00	6,60	7,43	0,999
	1ª série – particular	5,93	0,90	4,15	7,72	5,59	6,27	
	Total	6,49	1,17	4,00	9,00	6,19	6,79	
2ª série – público	7,48	1,19	4,70	9,50	7,04	7,93	1,000	
2ª série – particular	6,18	1,18	3,72	9,50	5,74	6,61		
Total	6,82	1,34	3,72	9,50	6,47	7,17		
3ª série – público	7,06	1,02	4,60	8,90	6,68	7,44	1,000	
3ª série – particular	5,52	1,21	2,57	7,73	5,07	5,96		
Total	6,28	1,36	2,57	8,90	5,93	6,63		

Teste *T de Student*. *evidência de associação estatística ($p < 0,05$)

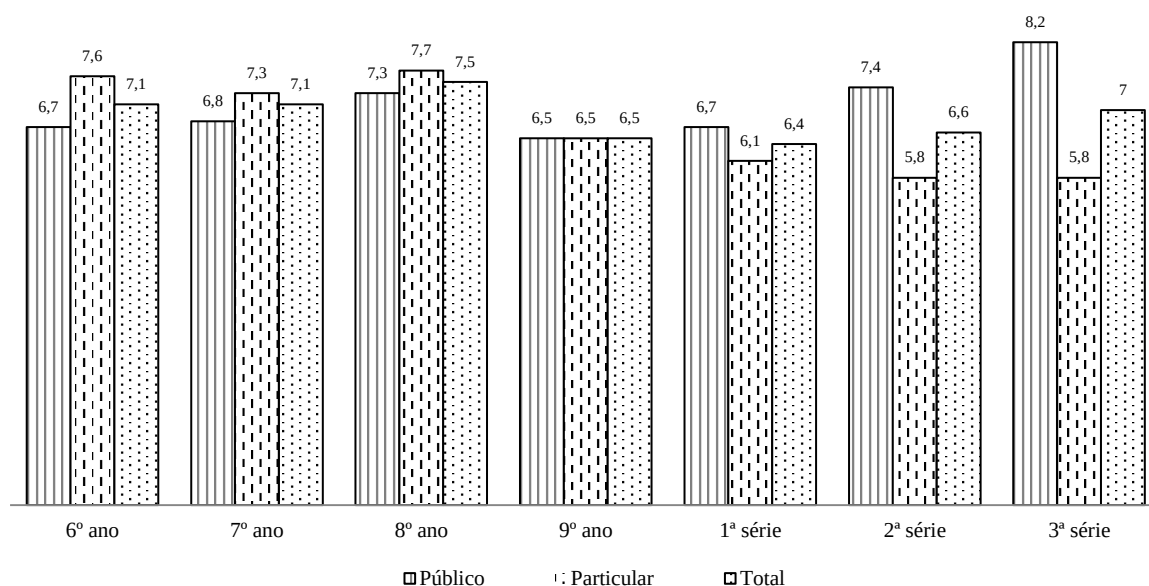


Gráfico 20 – Representação gráfica média nota português dos escolares, por ano escolar e tipo de ensino

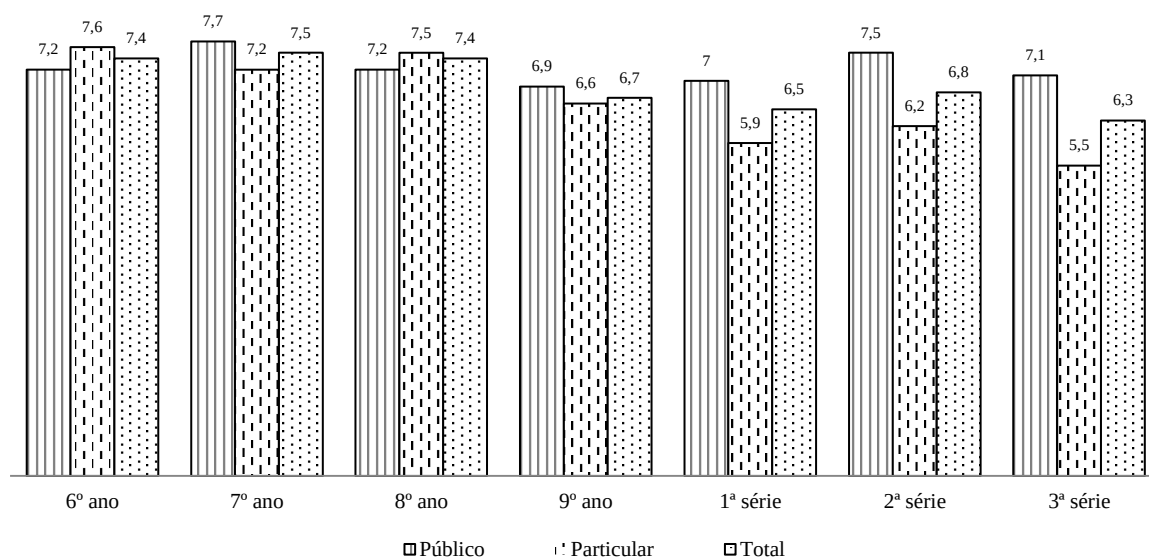


Gráfico 21 – Representação gráfica média nota geral dos escolares, por ano escolar e tipo de ensino

Ao aplicar a correlação de *Spearman*, entre as variáveis tempo versão coletiva e tempo versão individual, encontrou-se evidência de correlação positiva para o 7º ano do ensino público ($r=0,375$, $p=0,031$, positiva fraca) e do ensino particular ($r=0,479$, $p=0,006$, positiva fraca), 8º ano do ensino particular ($r=0,422$, $p=0,020$, positiva fraca), 9º ano do ensino público ($r=0,364$, $p=0,044$, positiva fraca) e particular ($r=0,637$, $p<0,001$, positiva moderada), 1ª série do ensino particular ($r=0,485$, $p=0,007$, positiva fraca) e 3ª série do ensino particular ($r=0,536$, $p=0,002$,

positiva moderada). A correlação positiva indica que, quanto maior o tempo dispendido na versão coletiva, maior o tempo para a realização da versão individual.

Para as variáveis tempo versão coletiva e nota média de português houve evidência de correlação negativa para os escolares do 6º ($r=-0,431$, $p=0,015$, negativa fraca) e do 8º ano particular ($r= -0,498$, $p = 0,005$, negativa fraca) e do 9º ano público ($r= -0,671$, $p= 0,000$, negativa moderada). A correlação negativa indica que, quanto maior o tempo para a realização da versão coletiva, menor a nota média em português. O contrário também é verdadeiro: quanto maior a nota média em português, menor o tempo para a realização da versão coletiva.

Acerca das variáveis supracitadas, identificou-se evidência de correlação positiva para o 9º ano público ($r=0,363$, $p =0,044$, positiva fraca). A evidência de correlação positiva fraca para esses escolares indica que, quanto maior o tempo para realização da versão coletiva, maior a nota média em português. No entanto, cabe a devida atenção ao valor p apresentado, o qual está muito próximo do nível de significância adotado ($\alpha= 0,05$), sugerindo que, apesar da existência de evidência de significância estatística, é possível que não haja significância clínica ou educacional.

Para as variáveis tempo versão coletiva e nota média geral, encontrou-se evidência de correlação negativa para os escolares do 6º ($r= -0,457$, $p=0,010$, negativa fraca) e do 8º ano particular ($r= -0,470$, $p=0,010$, negativa fraca) e 9º ano do ensino público ($r= -0,571$, $p=0,010$, negativa moderada). A correlação negativa indica que, quanto maior o tempo dispendido para a realização da versão coletiva, menor a média geral das notas e vice-versa.

Evidência de correlação negativa foi encontrada para as variáveis tempo versão individual e média português para o 6º ano do ensino público ($r= -0,528$, $p=0,003$, negativa moderada); 7º ano do ensino particular ($r= -0,422$, $p=0,018$, negativa fraca); 8º ano do ensino particular ($r= -0,505$, $p=0,004$, negativa moderada); e 2ª série do ensino particular ($r= -0,608$, $p<0,001$, negativa moderada).

Para as variáveis tempo versão individual e média geral das notas evidência de correlação positiva foi encontrada para a 3ª série do ensino público ($r= 0,379$, $p=0,039$, positiva fraca) e negativa para o 8º ano público ($r= -0,373$, $p=0,027$, negativa fraca) e particular ($r= -0,414$, $p=0,023$, negativa fraca), 2ª série do ensino público ($r= -0,433$, $p=0,017$, negativa fraca) e particular ($r= -0,557$, $p=0,001$, negativa moderada).

Ao aplicar a correlação por ano escolar, independentemente do tipo de ensino, observa-se, entre as variáveis tempo versão coletiva e tempo versão individual, evidência de correlação positiva para os escolares do 7º ano ($r=0,383$, $p=0,002$), 9º ano ($r=0,366$, $p=0,003^*$), 1ª série ($r=0,385$, $p=0,002$) e 3ª série ($r=0,375$, $p=0,003$). Nos Gráficos 16, 17, 18 e 19 são ilustradas

evidências de correlação entre as variáveis para o 7º e o 9º ano e para a 1ª e a 3ª série. A correlação é positiva fraca, indicando que, quanto maior o tempo dispendido na versão coletiva, maior o tempo na versão individual. Nota-se que os pontos estão mais dispersos; o que retrata a heterogeneidade da amostra em relação à média do tempo da versão individual e coletiva.

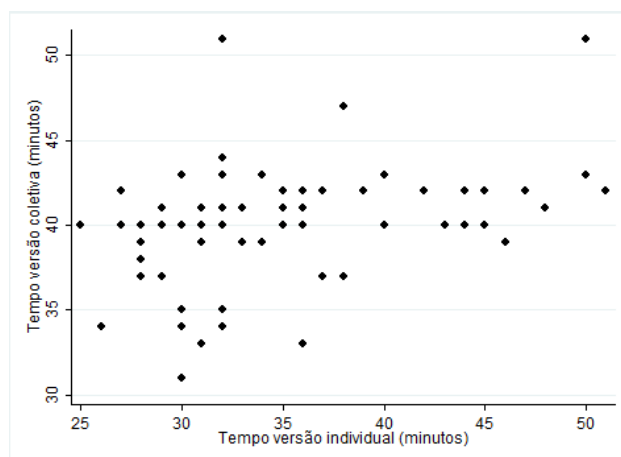


Gráfico 22. Representação gráfica da análise de correlação de *Spearman* entre as variáveis tempo da versão coletiva e tempo versão individual dos escolares do 7º ano do Ensino Fundamental, do 1º semestre de 2015, Marília (SP), 2015

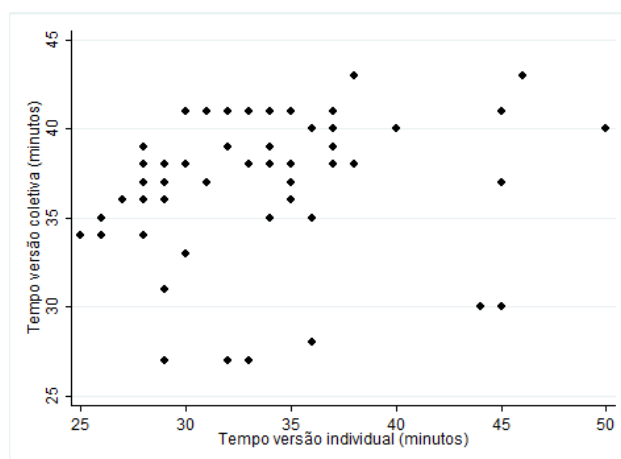


Gráfico 23. Representação gráfica da análise de correlação de *Spearman* entre as variáveis tempo da versão coletiva e tempo versão individual dos escolares do 9º ano do Ensino Fundamental, do 1º semestre de 2015, Marília (SP), 2015

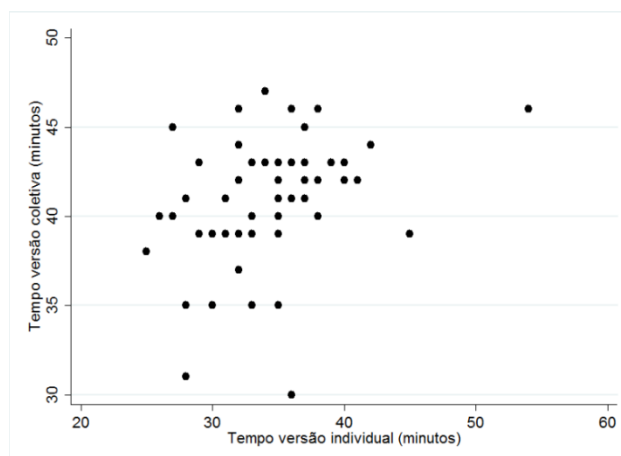


Gráfico 24. Representação gráfica da análise de correlação de *Spearman* entre as variáveis tempo da versão coletiva e tempo versão individual dos escolares da 1ª série do Ensino Médio, do 1º semestre de 2015, Marília (SP), 2015

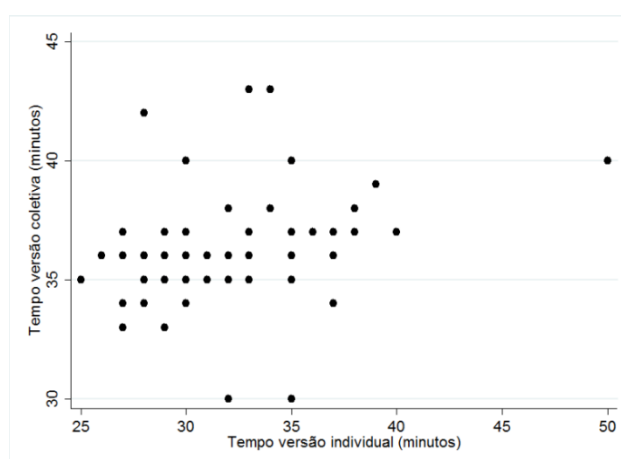


Gráfico 25. Representação gráfica da análise de correlação de *Spearman* entre as variáveis tempo da versão coletiva e tempo versão individual dos escolares da 3ª série do Ensino Médio, do 1º semestre de 2015, Marília (SP), 2015

15.2 DESEMPENHO DOS ESCOLARES DO ENSINO PÚBLICO E PARTICULAR NAS PROVAS DA VERSÃO COLETIVA DO PROLEC-SE R

Nas Tabelas 50, 51 e 52 é descrito o desempenho dos escolares, independentemente do tipo de ensino, nas provas do processo léxico, sintático e semântico do PROLEC-SE R, respectivamente. O teste de *Kruskal-Wallis* indicou evidência de diferença entre as médias do número de acertos e itens respondidos, por ano escolar, com exceção do item respondido da prova de compreensão expositiva. Referente à prova compreensão narrativa, itens respondidos, os escolares avaliados responderam a todas as questões da prova; portanto, não há por que

aplicar o teste de hipóteses, visto que o objetivo é descrever e comparar o número de itens respondidos, por ano escolar.

Tabela 50. Descrição e comparação dos acertos e itens respondidos dos escolares do 6º ao 9º ano e 1ª a 3ª série na prova Seleção Léxica e Categorização semântica, Marília (SP), 2º semestre, 2015

	média	desvio-padrão	mínimo	percentil 25	mediana	percentil 75	máximo	Valor P
Seleção Léxica - acertos								
6º ano	34,96	10,79	8,00	28,00	36,00	45,00	50,00	< 0,001*
7º ano	41,51	6,73	16,00	37,50	43,00	46,50	50,00	
8º ano	44,35	4,99	21,00	42,00	46,00	48,00	50,00	
9º ano	43,17	6,79	18,00	39,00	46,00	48,00	50,00	
1ª série	42,09	5,90	21,00	38,00	44,00	46,00	49,00	
2ª série	45,19	3,52	33,00	44,00	46,00	48,00	49,00	
3ª série	43,78	6,63	15,00	43,00	46,00	48,00	50,00	
Seleção Léxica - Respondidos								
6º ano	39,49	10,94	8,00	34,00	41,00	50,00	50,00	< 0,001*
7º ano	47,03	5,52	29,00	45,50	50,00	50,00	50,00	
8º ano	48,58	3,92	25,00	50,00	50,00	50,00	50,00	
9º ano	47,90	5,47	20,00	50,00	50,00	50,00	50,00	
1ª série	46,80	7,73	8,00	48,00	50,00	50,00	50,00	
2ª série	49,72	1,30	43,00	50,00	50,00	50,00	50,00	
3ª série	49,29	2,69	34,00	50,00	50,00	50,00	50,00	
Categorização Semântica - acertos								
6º ano	26,47	8,58	2,00	21,00	28,00	32,00	45,00	< 0,001*
7º ano	36,48	9,48	16,00	30,00	36,50	44,00	62,00	
8º ano	40,43	10,96	19,00	32,00	40,00	47,00	71,00	
9º ano	42,59	12,52	17,00	32,00	41,50	52,00	68,00	
1ª série	45,16	13,10	21,00	35,00	43,00	54,00	78,00	
2ª série	48,44	11,14	29,00	41,00	49,00	56,00	73,00	
3ª série	49,77	9,64	26,00	44,00	50,00	56,00	86,00	
Categorização Semântica - Respondidos								
6º ano	30,59	8,50	12,00	25,00	32,00	36,00	49,00	< 0,001*
7º ano	42,12	9,33	26,00	34,50	43,00	48,00	67,00	
8º ano	44,66	11,45	24,00	36,00	45,00	50,00	75,00	
9º ano	47,51	12,47	26,00	38,00	46,00	56,00	74,00	
1ª série	50,20	12,89	25,00	41,00	49,00	61,00	84,00	
2ª série	52,78	11,69	30,00	46,00	52,00	60,00	76,00	
3ª série	55,54	10,98	27,00	50,00	55,00	60,00	90,00	

Teste de *Kruskal- Wallis*. *evidência de associação estatística ($p < 0,05$)

Tabela 51. Descrição e comparação dos acertos e itens respondidos dos escolares do 6º ao 9º ano e 1ª a 3ª série na prova Estruturas Gramaticais I e Juízos Gramaticais, Marília (SP), 2º semestre, 2015

	média	desvio-padrão	mínimo	percentil 25	mediana	percentil 75	máximo	Valor P
Estruturas Gramaticais I - acertos								
6º ano	12,72	3,25	6,00	10,00	13,00	15,00	19,00	<0,001*
7º ano	13,84	3,33	6,00	12,00	14,00	17,00	20,00	
8º ano	15,52	3,24	7,00	14,00	15,00	18,00	22,00	
9º ano	15,19	3,40	6,00	13,00	15,00	17,00	22,00	
1ª série	15,43	3,52	7,00	13,00	15,00	17,00	23,00	
2ª série	16,70	3,11	11,00	14,00	17,00	19,00	23,00	
3ª série	16,80	2,99	9,00	15,00	16,00	19,00	24,00	
Estruturas Gramaticais I - Respondidos								
6º ano	16,80	3,16	7,00	15,00	17,00	19,00	24,00	<0,001*
7º ano	19,92	3,81	12,00	17,00	20,00	24,00	24,00	
8º ano	19,61	3,11	10,00	18,00	20,00	22,00	24,00	
9º ano	19,62	3,32	14,00	17,00	20,00	23,00	24,00	
1ª série	19,33	3,21	12,00	17,00	18,00	21,00	24,00	
2ª série	20,73	3,22	10,00	18,00	21,00	24,00	24,00	
3ª série	20,45	2,76	14,00	19,00	20,00	23,00	24,00	
Juízos Gramaticais - acertos								
6º ano	8,93	4,11	2,00	6,00	8,00	12,00	18,00	<0,001*
7º ano	13,20	4,45	5,00	9,00	14,00	16,50	21,00	
8º ano	13,72	4,65	2,00	11,00	14,00	16,00	28,00	
9º ano	13,79	4,38	2,00	11,00	14,00	17,00	24,00	
1ª série	15,27	5,18	4,00	12,00	15,00	19,00	30,00	
2ª série	16,32	5,39	3,00	13,00	16,00	20,00	28,00	
3ª série	17,75	4,45	8,00	15,00	18,00	21,00	27,00	
Juízos Gramaticais - Respondidos								
6º ano	12,72	4,57	3,00	10,00	13,00	15,00	21,00	<0,001*
7º ano	16,92	3,94	9,00	14,00	16,50	19,00	27,00	
8º ano	16,95	5,46	6,00	15,00	16,00	20,00	35,00	
9º ano	17,33	4,24	6,00	14,00	18,00	20,00	28,00	
1ª série	18,06	5,05	10,00	15,00	17,00	20,00	35,00	
2ª série	19,34	4,61	10,00	16,00	18,00	22,00	31,00	
3ª série	20,91	4,56	11,00	18,00	21,00	22,00	35,00	

Teste de *Kruskal Wallis*. * estatisticamente significante. significância ($\alpha=0,05$).

Tabela 52. Descrição e comparação dos acertos e itens respondidos dos escolares do 6º ao 9º ano e 1ª a 3ª série na prova Compreensão Expositiva, Marília (SP), 2º semestre, 2015

	média	desvio-padrão	mínimo	percentil 25	mediana	percentil 75	máximo	Valor P
Compreensão Expositiva - acertos								
6º ano	6,36	1,97	2,00	5,00	7,00	8,00	10,00	<0,001*
7º ano	6,53	1,99	2,00	5,00	6,00	8,00	10,00	
8º ano	7,06	1,84	3,00	6,00	7,00	9,00	10,00	
9º ano	6,79	1,92	3,00	5,00	7,00	8,00	10,00	
1ª série	7,25	1,92	3,00	6,00	8,00	9,00	10,00	
2ª série	7,81	1,73	2,00	7,00	8,00	9,00	10,00	
3ª série	7,68	1,84	3,00	6,00	8,00	9,00	10,00	
Compreensão Expositiva - Respondidos								
6º ano	9,96	0,25	8,00	10,00	10,00	10,00	10,00	0,659
7º ano	10,00	0,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	
8º ano	10,00	0,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	
9º ano	10,00	0,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	
1ª série	9,98	0,12	9,00	10,00	10,00	10,00	10,00	
2ª série	10,00	0,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	
3ª série	9,98	0,12	9,00	10,00	10,00	10,00	10,00	
Compreensão Narrativa - acertos								
6º ano	4,70	2,00	0,00	3,00	5,00	6,00	8,00	<0,001*
7º ano	4,90	1,87	0,00	4,00	5,00	6,00	9,00	
8º ano	5,86	1,86	2,00	5,00	6,00	7,00	10,00	
9º ano	5,98	1,63	2,00	5,00	6,00	7,00	10,00	
1ª série	5,93	1,99	1,00	5,00	6,00	7,00	10,00	
2ª série	6,45	1,63	0,00	6,00	7,00	7,00	9,00	
3ª série	6,55	1,91	2,00	5,00	7,00	8,00	10,00	

Teste de *Kruskal Wallis*. * estatisticamente significativa. significância ($\alpha=0,05$).

Para comparar os escolares do Ensino Fundamental II com os do Ensino Médio, conjuntamente, foi utilizado o teste de *Wilcoxon*, nos itens acertos e respondidos das provas do processo léxico, sintático e semântico. Referente ao número de acertos (Tabela 53), constata-se evidência de diferença entre os grupos, sendo que os escolares do Ensino Médio apresentam pontuação média superior aos escolares do Ensino Fundamental. Em relação ao número de itens respondidos (Tabela 54), observa-se, nas provas seleção léxica, categorização semântica, estruturas gramaticais e juízos gramaticais, evidência de diferença entre os grupos; pela pontuação média observa-se que os escolares do Ensino Médio apresentam desempenho superior em relação aos escolares do Ensino Fundamental.

Tabela 53. Descrição e comparação de acertos entre os escolares do Ensino Fundamental II e do Médio, independentemente do tipo de ensino, Marília (SP), 2º semestre, 2015

	média	desvio-padrão	mínimo	percentil 25	mediana	percentil 75	máximo	Valor P
Seleção Léxica								
Ensino Fundamental II	41,07	8,35	8,00	37,00	44,00	47,00	50,00	*0,009
Ensino Médio	43,68	5,63	15,00	42,00	45,00	47,00	50,00	
TOTAL	42,17	7,43	8,00	39,00	45,00	47,00	50,00	
Categorização Semântica								
Ensino Fundamental II	36,58	12,10	2,00	28,50	35,00	45,00	71,00	< 0,001*
Ensino Médio	47,77	11,50	21,00	40,00	48,00	56,00	86,00	
TOTAL	41,30	13,07	2,00	32,00	41,00	51,00	86,00	
Estruturas Gramaticais I								
Ensino Fundamental II	14,33	3,47	6,00	12,00	15,00	17,00	22,00	< 0,001*
Ensino Médio	16,30	3,26	7,00	14,00	16,00	18,00	24,00	
TOTAL	15,16	3,51	6,00	13,00	15,00	18,00	24,00	
Juízos Gramaticais								
Ensino Fundamental II	12,44	4,81	2,00	9,00	13,00	16,00	28,00	< 0,001*
Ensino Médio	16,44	5,10	3,00	13,00	16,00	20,00	30,00	
TOTAL	14,13	5,31	2,00	10,00	14,00	18,00	30,00	
Compreensão Expositiva								
Ensino Fundamental II	6,69	1,94	2,00	5,00	7,00	10,00	10,00	< 0,001*
Ensino Médio	7,58	1,84	2,00	6,00	8,00	9,00	10,00	
TOTAL	7,06	1,94	2,00	6,00	7,00	9,00	10,00	
Compreensão Narrativa								
Ensino Fundamental II	5,36	1,92	0,00	4,00	5,00	7,00	10,00	< 0,001*
Ensino Médio	6,31	1,86	0,00	5,00	7,00	8,00	10,00	
TOTAL	5,76	1,95	0,00	5,00	6,00	7,00	10,00	

Teste de Wilcoxon. *evidência de associação estatística ($p < 0,05$)

Tabela 54. Descrição e comparação de itens respondidos entre os escolares do Ensino Fundamental II e do Médio independentemente do tipo de ensino, Marília (SP), 2º semestre, 2015

	média	desvio-padrão	mínimo	percentil 25	mediana	percentil 75	máximo	Valor P
Seleção Léxica								
Ensino Fundamental II	45,82	7,79	8,00	44,00	50,00	50,00	50,00	0,000*
Ensino Médio	48,59	4,95	8,00	50,00	50,00	50,00	50,00	
TOTAL	46,99	6,87	8,00	50,00	50,00	50,00	50,00	
Categorização Semântica								
Ensino Fundamental II	41,31	12,28	12,00	33,00	41,00	49,00	75,00	0,000*
Ensino Médio	52,83	12,02	25,00	45,00	53,00	60,00	90,00	
TOTAL	46,17	13,43	12,00	36,00	46,00	55,00	90,00	
Estruturas Gramaticais I								
Ensino Fundamental II	19,01	3,57	7,00	17,00	19,00	22,00	24,00	0,000*
Ensino Médio	20,17	3,12	10,00	18,00	20,00	24,00	24,00	
TOTAL	19,50	3,43	7,00	17,00	20,00	22,00	24,00	
Juízos Gramaticais								
Ensino Fundamental II	16,01	4,94	3,00	13,00	16,00	19,00	35,00	0,000*
Ensino Médio	19,43	4,87	10,00	16,00	19,00	22,00	35,00	
TOTAL	17,45	5,18	3,00	14,00	17,00	21,00	35,00	
Compreensão Expositiva								
Ensino Fundamental II	9,99	0,12	8,00	10,00	10,00	10,00	10,00	0,393
Ensino Médio	9,98	0,10	9,00	10,00	10,00	10,00	10,00	
TOTAL	9,99	0,11	8,00	10,00	10,00	10,00	10,00	

Teste de Wilcoxon. *evidência de associação estatística ($p < 0,05$)

Ao separar os escolares do Ensino Fundamental II e os do Médio, por tipo de ensino, o teste de *Wilcoxon* indicou evidência de diferença, quanto ao número de acertos, entre os escolares do Ensino Fundamental e os do Médio, tanto para os escolares do ensino público (Tabela 55) como para os do particular (Tabela 56). Isto sugere que a média dos escolares do Ensino Médio, nessas provas, é superior em relação aos dos escolares do Ensino Fundamental, independentemente do tipo de ensino, com exceção da prova seleção léxica no ensino particular.

Referente ao número de itens respondidos, constata-se evidência de diferença entre os escolares do Ensino Fundamental II e do Médio, nas provas seleção léxica, categorização semântica, estruturas gramaticais I e juízos gramaticais, para os escolares do ensino público (Tabela 57); e nas provas seleção léxica, categorização semântica e juízos gramaticais, para os escolares do ensino particular (Tabela 58); o que indica que os escolares do Ensino Médio respondem a mais itens do que os escolares do Ensino Fundamental II, tanto do ensino público como do particular.

Tabela 55. Descrição e comparação de acertos entre os escolares do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, do ensino Público, Marília (SP), 2º semestre, 2015

	média	desvio-padrão	mínimo	percentil 25	mediana	percentil 75	máximo	Valor P
Seleção Léxica								
Ensino Fundamental II	41,05	7,81	12,00	38,00	44,00	47,00	50,00	0,004*
Ensino Médio	44,02	5,36	21,00	42,50	45,00	48,00	49,00	
TOTAL	42,28	7,04	12,00	40,00	45,00	47,00	50,00	
Categorização Semântica								
Ensino Fundamental II	35,22	11,85	12,00	28,00	33,00	43,00	71,00	< 0,001*
Ensino Médio	46,52	11,14	21,00	38,00	46,50	54,50	73,00	
TOTAL	39,92	12,81	12,00	31,00	38,00	50,00	73,00	
Estruturas Gramaticais I								
Ensino Fundamental II	13,57	3,60	6,00	11,00	14,00	16,00	22,00	< 0,001*
Ensino Médio	15,79	3,26	7,00	14,00	16,00	18,00	23,00	
TOTAL	14,49	3,62	6,00	12,00	15,00	17,00	23,00	
Juízos Gramaticais								
Ensino Fundamental II	11,51	4,81	2,00	8,00	11,00	15,00	28,00	< 0,001*
Ensino Médio	15,89	5,75	3,00	12,00	16,00	20,00	30,00	
TOTAL	13,33	5,65	2,00	9,00	13,00	17,00	30,00	
Compreensão Expositiva								
Ensino Fundamental II	6,06	1,93	2,00	5,00	6,00	7,00	10,00	< 0,001*
Ensino Médio	7,29	1,87	2,00	6,00	8,00	9,00	10,00	
TOTAL	6,57	1,99	2,00	5,00	7,00	8,00	10,00	
Compreensão Narrativa								
Ensino Fundamental II	4,96	1,86	0,00	4,00	5,00	6,00	10,00	< 0,001*
Ensino Médio	5,85	1,94	0,00	5,00	6,00	7,00	9,00	
TOTAL	5,33	1,94	0,00	4,00	5,00	7,00	10,00	

Teste de Wilcoxon. *evidência de associação estatística (p<0,05)

Tabela 56. Descrição e comparação de acertos entre os escolares do Ensino Fundamental II e do Médio do ensino particular, Marília (SP), 2º semestre, 2015

	média	desvio-padrão	mínimo	percentil 25	mediana	percentil 75	máximo	Valor P
Seleção Léxica								
Ensino Fundamental II	41,08	8,91	8,00	36,00	45,00	48,00	50,00	0,373
Ensino Médio	43,34	5,90	15,00	41,00	45,00	47,00	50,00	
TOTAL	42,05	7,83	8,00	39,00	45,00	47,00	50,00	
Categorização Semântica								
Ensino Fundamental II	38,00	12,25	2,00	30,00	37,00	46,00	68,00	0,000*
Ensino Médio	49,03	11,77	29,00	41,00	49,00	56,50	86,00	
TOTAL	42,72	13,20	2,00	33,00	42,00	52,00	86,00	
Estruturas Gramaticais I								
Ensino Fundamental II	15,13	3,15	8,00	13,00	15,00	18,00	22,00	<0,001*
Ensino Médio	16,82	3,19	9,00	15,00	17,00	19,00	24,00	
TOTAL	15,86	3,27	8,00	14,00	16,00	18,00	24,00	
Juízos Gramaticais								
Ensino Fundamental II	13,42	4,61	3,00	9,00	14,00	16,00	24,00	0,000*
Ensino Médio	17,00	4,32	8,00	14,00	16,00	19,50	28,00	
TOTAL	14,95	4,82	3,00	12,00	15,00	18,00	28,00	
Compreensão Expositiva								
Ensino Fundamental II	7,34	1,72	2,00	7,00	8,00	9,00	10,00	0,014*
Ensino Médio	7,88	1,77	3,00	6,00	9,00	9,00	10,00	
TOTAL	7,57	1,76	2,00	6,00	8,00	9,00	10,00	
Compreensão Narrativa								
Ensino Fundamental II	5,79	1,89	0,00	5,00	6,00	7,00	10,00	<0,001*
Ensino Médio	6,77	1,67	3,00	6,00	7,00	8,00	10,00	
TOTAL	6,21	1,86	0,00	5,00	6,00	8,00	10,00	

Teste de Wilcoxon. *evidência de associação estatística ($p < 0,05$)

Tabela 57. Descrição e comparação de itens respondidos entre os escolares do Ensino Fundamental II e do Médio do ensino público, Marília (SP), 2º semestre, 2015

	média	desvio-padrão	mínimo	percentil 25	mediana	percentil 75	máximo	Valor P
Seleção Léxica								
Ensino Fundamental II	46,24	7,09	14,00	45,00	50,00	50,00	50,00	0,002*
Ensino Médio	48,21	6,33	8,00	50,00	50,00	50,00	50,00	
TOTAL	47,06	6,84	8,00	50,00	50,00	50,00	50,00	
Categorização Semântica								
Ensino Fundamental II	40,38	12,16	17,00	33,00	38,00	48,00	75,00	0,000*
Ensino Médio	51,27	11,25	25,00	44,00	51,50	59,50	76,00	
TOTAL	44,91	12,93	17,00	35,00	45,00	54,00	76,00	
Estruturas Gramaticais I								
Ensino Fundamental II	18,32	3,68	7,00	16,00	18,00	21,00	24,00	0,004*
Ensino Médio	19,80	3,33	10,00	18,00	20,00	23,00	24,00	
TOTAL	18,94	3,60	7,00	17,00	19,00	22,00	24,00	
Juízos Gramaticais								
Ensino Fundamental II	15,93	5,29	3,00	13,00	15,00	18,00	35,00	0,000*
Ensino Médio	19,40	5,29	10,00	15,00	19,00	22,00	35,00	
TOTAL	17,38	5,55	3,00	14,00	17,00	21,00	35,00	
Compreensão Expositiva								
Ensino Fundamental II	9,98	0,17	8,00	10,00	10,00	10,00	10,00	0,398
Ensino Médio	10,00	0,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	
TOTAL	9,99	0,13	8,00	10,00	10,00	10,00	10,00	

Teste de Wilcoxon. *evidência de associação estatística ($p < 0,05$)

Tabela 58. Descrição e comparação de itens respondidos entre os escolares do Ensino Fundamental II e do Médio do ensino particular, Marília (SP), 2º semestre, 2015

	média	desvio-padrão	mínimo	percentil 25	mediana	percentil 75	máximo	Valor P
Seleção Léxica								
Ensino Fundamental II	45,38	8,46	8,00	43,00	50,00	50,00	50,00	<0,001*
Ensino Médio	48,97	2,98	34,00	50,00	50,00	50,00	50,00	
TOTAL	46,92	6,91	8,00	48,00	50,00	50,00	50,00	
Categorização Semântica								
Ensino Fundamental II	42,28	12,39	12,00	34,00	42,00	49,00	70,00	0,000*
Ensino Médio	54,39	12,62	30,00	47,00	53,50	61,00	90,00	
TOTAL	47,46	13,83	12,00	38,00	47,00	56,00	90,00	
Estruturas Gramaticais I								
Ensino Fundamental II	19,73	3,31	12,00	17,00	20,00	23,00	24,00	0,094
Ensino Médio	20,54	2,86	13,00	18,00	20,50	24,00	24,00	
TOTAL	20,08	3,15	12,00	18,00	20,00	24,00	24,00	
Juízos Gramaticais								
Ensino Fundamental II	16,09	4,55	5,00	13,00	16,00	19,00	28,00	0,000*
Ensino Médio	19,46	4,43	10,00	16,00	20,00	21,50	35,00	
TOTAL	17,53	4,79	5,00	15,00	18,00	20,00	35,00	
Compreensão Expositiva								
Ensino Fundamental II	10,00	0,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	0,101
Ensino Médio	9,97	0,14	9,00	10,00	10,00	10,00	10,00	
TOTAL	9,99	0,09	9,00	10,00	10,00	10,00	10,00	

Teste de Wilcoxon. *evidência de associação estatística ($p < 0,05$)

A descrição e a comparação dos acertos e itens respondidos, por ano escolar e tipo de ensino (público e particular) são apresentadas nas tabelas a seguir.

O teste de *Wilcoxon* indicou evidência de diferença no número de acertos (Tabela 59) da prova seleção léxica para os escolares do 9º ano ($p=0,009$). Pela pontuação média, verifica-se desempenho superior dos escolares do ensino particular. Evidência de diferença no número de itens respondidos (Tabela 60) para os escolares do 8º ano ($p=0,021$), pela pontuação média, identifica-se que os estudantes do ensino público responderam a mais itens, quando comparados aos do ensino particular.

Na prova de categorização semântica, evidência de diferença foi encontrada para os escolares do 9º ano e 1ª série, tanto no número de acertos ($p < 0,001$) quanto para os itens respondidos ($p=0,008$; $p=0,013$), indicando desempenho superior dos escolares do ensino particular em relação aos do ensino público (Tabela 61 e Tabela 62).

Nas provas do processo sintático, o teste de *Wilcoxon* indicou evidência de diferença na prova de estruturas gramaticais I para o 9º ano ($p=0,007$) referente à média de acertos (Tabela 63) e para o 7º ano ($p=0,004$) e 1ª série ($p=0,042$) em itens respondidos (Tabela 64), para o 9º ano nas provas juízos gramaticais em acertos ($p < 0,001$) (Tabela 65) e itens respondidos ($p=0,009$) (Tabela 66). Desempenho médio dos escolares do ensino particular superior aos do público.

Nas provas do processo semântico evidência de diferença foi encontrada no número de acertos para o 6º ano ($p=0,002$), 8º ano ($p < 0,001^*$), 1ª série ($p=0,044$) e 2ª série ($p=0,035$), na prova compreensão expositiva (Tabela 67), e para o 6º ano ($p=0,021$) e 8º ano ($p=0,005$), na prova compreensão narrativa (Tabela 68). A média do número de acertos indica desempenho superior dos escolares do ensino particular em relação ao público.

Referente aos itens respondidos nas provas do processo semântico, não foram encontradas evidências de diferenças entre os anos escolares, por tipo de ensino.

Tabela 59. Descrição e comparação de acertos, por ano escolar, do ensino público e particular na prova de Seleção Léxica, Marília (SP), 2º semestre, 2015

	média	desvio-padrão	mínimo	percentil 25	mediana	percentil 75	máximo	Valor P
Seleção Léxica- acertos								
6º ano – ensino público	36,46	11,10	12,00	27,00	40,50	46,00	50,00	0,275
6º ano – ensino particular	33,51	10,46	8,00	28,00	34,00	41,00	48,00	
Total	34,96	10,79	8,00	28,00	36,00	45,00	50,00	
Seleção Léxica- acertos								
7º ano – ensino público	41,72	5,53	29,00	38,00	42,00	46,00	49,00	0,691
7º ano – ensino particular	41,29	7,90	16,00	34,00	44,00	47,00	50,00	
Total	41,51	6,73	16,00	37,50	43,00	46,50	50,00	
Seleção Léxica- acertos								
8º ano – ensino público	43,85	5,55	21,00	43,00	45,00	47,00	50,00	0,368
8º ano – ensino particular	44,93	4,27	36,00	41,00	46,00	48,00	50,00	
Total	44,35	4,99	21,00	42,00	46,00	48,00	50,00	
Seleção Léxica- acertos								
9º ano – ensino público	41,61	6,54	26,00	38,00	44,00	47,00	49,00	0,009*
9º ano – ensino particular	44,74	6,77	18,00	45,00	47,00	49,00	50,00	
Total	43,17	6,79	18,00	39,00	46,00	48,00	50,00	
Seleção Léxica- acertos								
1ª série – ensino público	41,40	6,93	21,00	37,50	44,00	46,00	49,00	0,586
1ª série – ensino particular	42,83	4,56	34,00	39,00	44,00	46,00	49,00	
Total	42,09	5,90	21,00	38,00	44,00	46,00	49,00	
Seleção Léxica - acertos								
2ª série – ensino público	45,90	3,15	35,00	45,00	47,00	48,00	49,00	0,072
2ª série – ensino particular	44,51	3,77	33,00	43,00	46,00	47,00	49,00	
Total	45,19	3,52	33,00	44,00	46,00	48,00	49,00	
Seleção Léxica - acertos								
3ª série – ensino público	44,93	4,10	33,00	43,00	46,50	48,00	49,00	0,657
3ª série – ensino particular	50,19	10,84	31,00	42,00	51,00	56,00	86,00	
Total	43,78	6,63	15,00	43,00	46,00	48,00	50,00	

Teste de Wilcoxon. *evidência de associação estatística ($p < 0,05$)

Tabela 60. Descrição e comparação de itens respondidos, por ano escolar, do ensino público e particular na prova de Seleção Léxica, Marília (SP), 2º semestre, 2015

	média	desvio-padrão	mínimo	percentil 25	mediana	percentil 75	máximo	Valor P
Seleção Léxica- respondidos								
6º ano – ensino público	41,10	10,39	14,00	34,00	45,00	50,00	50,00	0,251
6º ano – ensino particular	37,93	11,40	8,00	32,00	38,00	50,00	50,00	
Total	39,49	10,94	8,00	34,00	41,00	50,00	50,00	
Seleção Léxica- respondidos								
7º ano – ensino público	46,78	4,95	33,00	44,00	50,00	50,00	50,00	0,238
7º ano – ensino particular	47,29	6,15	29,00	50,00	50,00	50,00	50,00	
Total	47,03	5,52	29,00	45,50	50,00	50,00	50,00	
Seleção Léxica- respondidos								
8º ano – ensino público	48,88	4,57	25,00	50,00	50,00	50,00	50,00	0,021*
8º ano – ensino particular	48,23	3,04	40,00	47,00	50,00	50,00	50,00	
Total	48,58	3,92	25,00	50,00	50,00	50,00	50,00	
Seleção Léxica- respondidos								
9º ano – ensino público	47,64	4,86	33,00	50,00	50,00	50,00	50,00	0,357
9º ano – ensino particular	48,16	6,08	20,00	50,00	50,00	50,00	50,00	
Total	47,90	5,47	20,00	50,00	50,00	50,00	50,00	
Seleção Léxica- respondidos								
1ª série – ensino público	45,31	10,07	8,00	46,50	50,00	50,00	50,00	0,275
1ª série – ensino particular	48,40	3,49	37,00	50,00	50,00	50,00	50,00	
Total	46,80	7,73	8,00	48,00	50,00	50,00	50,00	
Seleção Léxica - respondidos								
2ª série – ensino público	49,76	1,27	43,00	50,00	50,00	50,00	50,00	0,589
2ª série – ensino particular	49,67	1,35	43,00	50,00	50,00	50,00	50,00	
Total	49,72	1,30	43,00	50,00	50,00	50,00	50,00	
Seleção Léxica - respondidos								
3ª série – ensino público	49,76	1,27	43,00	50,00	50,00	50,00	50,00	0,177
3ª série – ensino particular	48,83	3,54	34,00	50,00	50,00	50,00	50,00	
Total	49,29	2,69	34,00	50,00	50,00	50,00	50,00	

Teste de Wilcoxon. *evidência de associação estatística ($p < 0,05$)

Tabela 61. Descrição e comparação de acertos, por ano escolar, do ensino público e particular na prova de Categorização Semântica, Marília (SP), 2º semestre, 2015

	média	desvio-padrão	mínimo	percentil 25	mediana	percentil 75	máximo	Valor P
Categorização Semântica- acertos								
6º ano – ensino público	25,86	7,45	12,00	20,00	28,00	32,00	37,00	0,618
6º ano – ensino particular	27,06	9,62	2,00	21,00	28,00	34,00	45,00	
Total	26,47	8,58	2,00	21,00	28,00	32,00	45,00	
Categorização Semântica- acertos								
7º ano – ensino público	35,36	8,91	16,00	30,00	36,00	43,00	51,00	0,404
7º ano – ensino particular	37,67	10,07	21,00	30,00	37,00	45,00	62,00	
Total	36,48	9,48	16,00	30,00	36,50	44,00	62,00	
Categorização Semântica- acertos								
8º ano – ensino público	41,42	12,90	19,00	31,00	42,00	51,00	71,00	0,553
8º ano – ensino particular	39,26	8,20	25,00	33,00	37,50	45,00	55,00	
Total	40,43	10,96	19,00	32,00	40,00	47,00	71,00	
Categorização Semântica- acertos								
9º ano – ensino público	37,12	11,65	17,00	30,00	32,00	45,00	68,00	<0,001*
9º ano – ensino particular	48,06	11,00	26,00	39,00	49,00	57,00	68,00	
Total	42,59	12,52	17,00	32,00	41,50	52,00	68,00	
Categorização Semântica- acertos								
1ª série – ensino público	40,87	11,82	21,00	32,50	39,00	45,50	71,00	0,000*
1ª série – ensino particular	49,73	13,04	29,00	40,00	48,00	60,00	78,00	
Total	45,16	13,10	21,00	35,00	43,00	54,00	78,00	
Categorização Semântica- acertos								
2ª série – ensino público	49,73	10,77	31,00	41,00	50,50	56,00	73,00	0,431
2ª série – ensino particular	47,19	11,53	29,00	39,00	45,00	56,00	71,00	
Total	48,44	11,14	29,00	41,00	49,00	56,00	73,00	
Categorização Semântica- acertos								
3ª série – ensino público	49,33	8,39	26,00	44,00	50,00	56,00	65,00	0,891
3ª série – ensino particular	50,19	10,84	31,00	42,00	51,00	56,00	86,00	
Total	49,77	9,64	26,00	44,00	50,00	56,00	86,00	

Teste de Wilcoxon. *evidência de associação estatística ($p < 0,05$)

Tabela 62. Descrição e comparação de itens respondidos, por ano escolar, do ensino público e particular na prova de Categorização Semântica, Marília (SP), 2º semestre, 2015

	média	desvio-padrão	mínimo	percentil 25	mediana	percentil 75	máximo	Valor P
Categorização Semântica- respondidos								
6º ano – ensino público	29,96	7,47	17,00	24,00	33,00	35,00	43,00	0,634
6º ano – ensino particular	31,19	9,47	12,00	25,00	30,00	38,00	49,00	
Total	30,59	8,50	12,00	25,00	32,00	36,00	49,00	
Categorização Semântica- respondidos								
7º ano – ensino público	42,36	8,68	26,00	37,00	43,00	48,00	55,00	0,623
7º ano – ensino particular	41,87	10,13	26,00	34,00	42,00	48,00	67,00	
Total	42,12	9,33	26,00	34,50	43,00	48,00	67,00	
Categorização Semântica- respondidos								
8º ano – ensino público	45,68	13,76	24,00	36,00	46,00	54,00	75,00	0,506
8º ano – ensino particular	43,46	8,05	30,00	37,00	43,50	49,00	62,00	
Total	44,66	11,45	24,00	36,00	45,00	50,00	75,00	
Categorização Semântica- respondidos								
9º ano – ensino público	42,38	11,50	26,00	34,00	39,00	50,00	74,00	<0,001*
9º ano – ensino particular	52,64	11,38	29,00	45,00	52,00	61,00	70,00	
Total	47,51	12,47	26,00	38,00	46,00	56,00	74,00	
Categorização Semântica- respondidos								
1ª série – ensino público	46,34	11,91	25,00	37,50	44,50	54,00	71,00	0,013*
1ª série – ensino particular	54,33	12,80	34,00	45,00	53,00	64,00	84,00	
Total	50,20	12,89	25,00	41,00	49,00	61,00	84,00	
Categorização Semântica- respondidos								
2ª série – ensino público	54,63	10,84	36,00	47,00	55,00	60,00	76,00	0,225
2ª série – ensino particular	51,00	12,38	30,00	43,00	48,00	59,00	75,00	
Total	52,78	11,69	30,00	46,00	52,00	60,00	76,00	
Categorização Semântica- respondidos								
3ª série – ensino público	53,16	9,25	27,00	47,00	54,50	59,00	72,00	0,149
3ª série – ensino particular	57,83	12,14	38,00	50,00	56,00	64,00	90,00	
Total	55,54	10,98	27,00	50,00	55,00	60,00	90,00	

Teste de Wilcoxon. *evidência de associação estatística ($p < 0,05$)

Tabela 63. Descrição e comparação de acertos, por ano escolar, do ensino público e particular na prova de Estruturas Gramaticais I, Marília (SP), 2º semestre, 2015

	média	desvio-padrão	mínimo	percentil 25	mediana	percentil 75	máximo	Valor P
Estruturas Gramaticais I- acertos								
6º ano – ensino público	12,20	3,53	6,00	9,00	11,50	15,00	19,00	0,210
6º ano – ensino particular	13,22	2,92	8,00	11,00	13,00	16,00	18,00	
Total	12,72	3,25	6,00	10,00	13,00	15,00	19,00	
Estruturas Gramaticais I- acertos								
7º ano – ensino público	13,03	3,45	6,00	11,00	12,00	16,00	20,00	0,059
7º ano – ensino particular	14,70	3,02	9,00	12,00	15,00	17,00	20,00	
Total	13,84	3,33	6,00	12,00	14,00	17,00	20,00	
Estruturas Gramaticais I- acertos								
8º ano – ensino público	14,88	3,32	7,00	14,00	15,00	17,00	22,00	0,094
8º ano – ensino particular	16,26	3,03	10,00	13,00	17,00	18,00	22,00	
Total	15,52	3,24	7,00	14,00	15,00	18,00	22,00	
Estruturas Gramaticais I- acertos								
9º ano – ensino público	14,00	3,67	6,00	12,00	13,00	17,00	22,00	0,007*
9º ano – ensino particular	16,38	2,65	12,00	14,00	16,00	19,00	21,00	
Total	15,19	3,40	6,00	13,00	15,00	17,00	22,00	
Estruturas Gramaticais I- acertos								
1ª série – ensino público	14,62	3,70	7,00	12,00	14,50	17,00	23,00	0,061
1ª série – ensino particular	16,30	3,15	9,00	15,00	16,00	18,00	23,00	
Total	15,43	3,52	7,00	13,00	15,00	17,00	23,00	
Estruturas Gramaticais I- acertos								
2ª série – ensino público	16,63	3,04	12,00	14,00	17,00	18,00	23,00	0,816
2ª série – ensino particular	16,77	3,22	11,00	15,00	17,00	19,00	22,00	
Total	16,70	3,11	11,00	14,00	17,00	19,00	23,00	
Estruturas Gramaticais I- acertos								
3ª série – ensino público	16,20	2,67	12,00	15,00	16,00	18,00	21,00	0,113
3ª série – ensino particular	17,38	3,22	9,00	15,00	18,00	20,00	24,00	
Total	16,80	2,99	9,00	15,00	16,00	19,00	24,00	

Teste de Wilcoxon. *evidência de associação estatística ($p < 0,05$)

Tabela 64. Descrição e comparação de itens respondidos, por ano escolar, do ensino público e particular na prova de Estruturas Gramaticais I, Marília (SP), 2º semestre, 2015

	média	desvio-padrão	mínimo	percentil 25	mediana	percentil 75	máximo	Valor P
Estruturas Gramaticais I- respondidos								
6º ano – ensino público	16,30	3,17	12,00	15,00	17,00	19,00	24,00	0,416
6º ano – ensino particular	17,29	3,13	12,00	15,00	17,00	19,00	24,00	
Total	16,80	3,16	7,00	15,00	17,00	19,00	24,00	
Estruturas Gramaticais I- respondidos								
7º ano – ensino público	18,51	4,09	12,00	15,00	19,00	22,00	24,00	0,004*
7º ano – ensino particular	21,41	2,84	15,00	19,00	22,00	24,00	24,00	
Total	19,92	3,81	12,00	17,00	20,00	24,00	24,00	
Estruturas Gramaticais I- respondidos								
8º ano – ensino público	19,42	3,38	10,00	18,00	19,00	22,00	24,00	0,591
8º ano – ensino particular	19,83	2,81	13,00	18,00	20,00	21,00	24,00	
Total	19,61	3,11	10,00	18,00	20,00	22,00	24,00	
Estruturas Gramaticais I- respondidos								
9º ano – ensino público	18,83	3,39	14,00	17,00	18,00	23,00	24,00	0,054
9º ano – ensino particular	20,41	3,09	14,00	17,00	21,00	24,00	24,00	
Total	19,62	3,32	14,00	17,00	20,00	23,00	24,00	
Estruturas Gramaticais I- respondidos								
1ª série – ensino público	18,40	3,00	12,00	17,00	18,00	20,00	24,00	0,042*
1ª série – ensino particular	20,33	3,17	16,00	17,00	21,00	24,00	24,00	
Total	19,33	3,21	12,00	17,00	18,00	21,00	24,00	
Estruturas Gramaticais I- respondidos								
2ª série – ensino público	20,93	3,53	10,00	20,00	22,00	24,00	24,00	0,434
2ª série – ensino particular	20,54	2,95	13,00	18,00	20,00	24,00	24,00	
Total	20,73	3,22	10,00	18,00	21,00	24,00	24,00	
Estruturas Gramaticais I- respondidos								
3ª série – ensino público	20,16	3,01	14,00	18,00	20,00	23,00	24,00	0,351
3ª série – ensino particular	20,74	2,51	14,00	19,00	21,00	24,00	24,00	
Total	20,45	2,76	14,00	19,00	20,00	23,00	24,00	

Teste de Wilcoxon. *evidência de associação estatística ($p < 0,05$)

Tabela 65. Descrição e comparação de acertos, por ano escolar, do ensino público e particular na prova de Juízos Gramaticais, Marília (SP), 2º semestre, 2015

	média	desvio-padrão	mínimo	percentil 25	mediana	percentil 75	máximo	Valor P
Juízos Gramaticais- acertos								
6º ano – ensino público	7,86	3,48	2,00	5,00	8,00	10,00	15,00	0,064
6º ano – ensino particular	9,96	4,46	3,00	6,00	9,00	14,00	18,00	
Total	8,93	4,11	2,00	6,00	8,00	12,00	18,00	
Juízos Gramaticais - acertos								
7º ano – ensino público	12,09	4,69	5,00	8,00	13,00	16,00	20,00	0,053
7º ano – ensino particular	14,38	3,90	6,00	12,00	15,00	17,00	21,00	
Total	13,20	4,45	5,00	9,00	14,00	16,50	21,00	
Juízos Gramaticais - acertos								
8º ano – ensino público	13,74	5,03	2,00	11,00	13,00	16,00	28,00	0,895
8º ano – ensino particular	13,70	4,25	7,00	11,00	14,00	16,00	22,00	
Total	13,72	4,65	2,00	11,00	14,00	16,00	28,00	
Juízos Gramaticais - acertos								
9º ano – ensino público	11,93	4,04	2,00	9,00	12,00	15,00	21,00	<0,001*
9º ano – ensino particular	15,64	3,94	7,00	13,00	16,00	18,00	24,00	
Total	13,79	4,38	2,00	11,00	14,00	17,00	24,00	
Juízos Gramaticais - acertos								
1ª série – ensino público	14,71	6,09	4,00	10,50	14,00	18,50	30,00	0,233
1ª série – ensino particular	15,86	4,02	9,00	13,00	15,50	19,00	25,00	
Total	15,27	5,18	4,00	12,00	15,00	19,00	30,00	
Juízos Gramaticais - acertos								
2ª série – ensino público	15,50	6,40	3,00	11,00	15,50	20,00	28,00	0,340
2ª série – ensino particular	17,12	4,13	11,00	14,00	16,00	20,00	28,00	
Total	16,32	5,39	3,00	13,00	16,00	20,00	28,00	
Juízos Gramaticais - acertos								
3ª série – ensino público	17,53	4,30	9,00	14,00	18,00	20,00	27,00	0,965
3ª série – ensino particular	17,96	4,65	8,00	15,00	17,00	21,00	27,00	
Total	17,75	4,45	8,00	15,00	18,00	21,00	27,00	

Teste de Wilcoxon. *evidência de associação estatística ($p < 0,05$)

Tabela 66. Descrição e comparação de itens respondidos, por ano escolar, do ensino público e particular na prova de Juízos Gramaticais, Marília (SP), 2º semestre, 2015

	média	desvio-padrão	mínimo	percentil 25	mediana	percentil 75	máximo	Valor P
Juízos Gramaticais - respondidos								
6º ano – ensino público	12,53	4,38	3,00	10,00	13,00	15,00	21,00	1,000
6º ano – ensino particular	12,90	4,81	5,00	9,00	12,00	18,00	20,00	
Total	12,72	4,57	3,00	10,00	13,00	15,00	21,00	
Juízos Gramaticais - respondidos								
7º ano – ensino público	16,72	4,37	9,00	14,00	16,00	22,00	25,00	0,487
7º ano – ensino particular	17,12	3,48	9,00	15,00	17,00	19,00	27,00	
Total	16,92	3,94	9,00	14,00	16,50	19,00	27,00	
Juízos Gramaticais - respondidos								
8º ano – ensino público	18,11	6,22	6,00	15,00	16,00	22,00	35,00	0,140
8º ano – ensino particular	15,60	4,13	9,00	13,00	15,50	18,00	23,00	
Total	16,95	5,46	6,00	15,00	16,00	20,00	35,00	
Juízos Gramaticais - respondidos								
9º ano – ensino público	15,93	4,36	6,00	13,00	16,00	18,00	26,00	0,009*
9º ano – ensino particular	18,74	3,67	10,00	16,00	18,00	22,00	28,00	
Total	17,33	4,24	6,00	14,00	18,00	20,00	28,00	
Juízos Gramaticais - respondidos								
1ª série – ensino público	18,28	5,76	10,00	14,50	17,50	20,00	35,00	0,793
1ª série – ensino particular	17,83	4,26	10,00	15,00	17,00	20,00	28,00	
Total	18,06	5,05	10,00	15,00	17,00	20,00	35,00	
Juízos Gramaticais - respondidos								
2ª série – ensino público	19,20	5,04	10,00	15,00	18,50	23,00	30,00	0,913
2ª série – ensino particular	19,48	4,24	14,00	16,00	18,00	21,00	31,00	
Total	19,34	4,61	10,00	16,00	18,00	22,00	31,00	
Juízos Gramaticais - respondidos								
3ª série – ensino público	20,80	4,85	11,00	18,00	20,50	22,00	33,00	0,908
3ª série – ensino particular	21,03	4,35	13,00	18,00	21,00	23,00	35,00	
Total	20,91	4,56	11,00	18,00	21,00	22,00	35,00	

Teste de Wilcoxon. *evidência de associação estatística ($p < 0,05$)

Tabela 67. Descrição e comparação de acertos, por ano escolar, do ensino público e particular na prova Compreensão Expositiva, Marília (SP), 2º semestre, 2015

	média	desvio-padrão	mínimo	percentil 25	mediana	percentil 75	máximo	Valor P
Compreensão Expositiva - acertos								
6º ano – ensino público	5,56	1,94	2,00	4,00	6,00	7,00	9,00	0,002*
6º ano – ensino particular	7,12	1,70	2,00	7,00	7,00	8,00	10,00	
Total	6,36	1,97	2,00	5,00	7,00	8,00	10,00	
Compreensão Expositiva - acertos								
7º ano – ensino público	5,93	2,06	2,00	5,00	6,00	8,00	10,00	0,017
7º ano – ensino particular	7,16	1,73	4,00	6,00	8,00	9,00	10,00	
Total	6,53	1,99	2,00	5,00	6,00	8,00	10,00	
Compreensão Expositiva - acertos								
8º ano – ensino público	6,25	1,83	3,00	4,00	7,00	7,00	10,00	0,000*
8º ano – ensino particular	8,00	1,36	4,00	7,00	8,00	9,00	10,00	
Total	7,06	1,84	3,00	6,00	7,00	9,00	10,00	
Compreensão Expositiva - acertos								
9º ano – ensino público	6,45	1,85	3,00	5,00	6,00	8,00	10,00	0,114
9º ano – ensino particular	7,12	1,96	3,00	6,00	8,00	9,00	10,00	
Total	6,79	1,92	3,00	5,00	7,00	8,00	10,00	
Compreensão Expositiva - acertos								
1ª série – ensino público	6,84	1,90	3,00	5,50	7,00	8,00	10,00	0,044*
1ª série – ensino particular	7,70	1,87	3,00	6,00	9,00	9,00	10,00	
Total	7,25	1,92	3,00	6,00	8,00	9,00	10,00	
Compreensão Expositiva - acertos								
2ª série – ensino público	7,33	1,78	2,00	7,00	8,00	8,00	10,00	0,035*
2ª série – ensino particular	8,29	1,57	6,00	7,00	9,00	10,00	10,00	
Total	7,81	1,73	2,00	7,00	8,00	9,00	10,00	
Compreensão Expositiva - acertos								
3ª série – ensino público	7,73	1,87	3,00	6,00	8,00	9,00	10,00	0,820
3ª série – ensino particular	7,64	1,85	3,00	6,00	8,00	9,00	10,00	
Total	7,68	1,84	3,00	6,00	8,00	9,00	10,00	

Teste de Wilcoxon. *evidência de associação estatística ($p < 0,05$)

Tabela 68. Descrição e comparação de acertos, por ano escolar, do ensino público e particular na prova Compreensão Narrativa, Marília (SP), 2º semestre, 2015

	média	desvio-padrão	mínimo	percentil 25	mediana	percentil 75	máximo	Valor P
Compreensão Narrativa - acertos								
6º ano – ensino público	4,10	1,91	0,00	2,00	4,00	6,00	8,00	0,021*
6º ano – ensino particular	5,29	1,93	1,00	4,00	5,00	7,00	8,00	
Total	4,70	2,00	0,00	3,00	5,00	6,00	8,00	
Compreensão Narrativa - acertos								
7º ano – ensino público	4,69	1,74	1,00	4,00	5,00	6,00	8,00	0,259
7º ano – ensino particular	5,12	2,01	0,00	4,00	6,00	6,00	9,00	
Total	4,90	1,87	0,00	4,00	5,00	6,00	9,00	
Compreensão Narrativa - acertos								
8º ano – ensino público	5,28	1,63	2,00	4,00	5,00	7,00	8,00	0,005*
8º ano – ensino particular	6,53	1,92	2,00	5,00	7,00	8,00	10,00	
Total	5,86	1,86	2,00	5,00	6,00	7,00	10,00	
Compreensão Narrativa - acertos								
9º ano – ensino público	5,70	1,86	2,00	5,00	6,00	7,00	10,00	0,147
9º ano – ensino particular	6,25	1,34	4,00	5,00	6,00	7,00	9,00	
Total	5,98	1,63	2,00	5,00	6,00	7,00	10,00	
Compreensão Narrativa - acertos								
1ª série – ensino público	5,46	2,10	1,00	4,00	5,50	7,00	9,00	0,078
1ª série – ensino particular	6,43	1,75	3,00	5,00	7,00	7,00	10,00	
Total	5,93	1,99	1,00	5,00	6,00	7,00	10,00	
Compreensão Narrativa - acertos								
2ª série – ensino público	6,06	1,74	0,00	5,00	6,00	7,00	9,00	0,075
2ª série – ensino particular	6,83	1,46	3,00	6,00	7,00	8,00	9,00	
Total	6,45	1,63	0,00	6,00	7,00	7,00	9,00	
Compreensão Narrativa - acertos								
3ª série – ensino público	6,06	1,94	2,00	5,00	6,00	8,00	9,00	0,052
3ª série – ensino particular	7,03	1,77	3,00	6,00	7,00	8,00	10,00	
Total	6,55	1,91	2,00	5,00	7,00	8,00	10,00	

Teste de Wilcoxon. *evidência de associação estatística ($p < 0,05$)

A comparação dos escolares do Ensino Fundamental, público e particular, nas provas do PROLEC-SE, versão coletiva, foi realizada utilizando-se o Teste de *Wilcoxon*, que indicou evidência de diferença referente ao número de acertos nas provas estruturas gramaticais I, compreensão narrativa e expositiva, sugerindo desempenho superior dos escolares do ensino particular em relação aos do público (Tabela 69). Quanto ao número de itens respondidos, evidência de diferença não foi detectada (Tabela 70).

Para os escolares do Ensino Médio, evidência de diferença no número de acertos foi encontrada para todas as provas da versão coletiva, com exceção da prova seleção léxica (Tabela 71) e para o número de itens respondidos da prova estruturas gramaticais I (Tabela 72). Tanto para o número de acertos quanto para o número de itens respondidos, verifica-se que o desempenho dos escolares do ensino particular foi superior aos do público.

Tabela 69. Descrição e comparação do número de acertos entre os escolares do Ensino Fundamental II, público e particular, nas provas da versão coletiva, Marília (SP), 2º semestre, 2015

	média	desvio-padrão	mínimo	percentil 25	mediana	percentil 75	máximo	Valor P
Seleção Léxica								
Ensino Fundamental II – público	41,05	7,81	12,00	38,00	44,00	47,00	50,00	0,376
Ensino Fundamental II – particular	41,08	8,91	8,00	36,00	45,00	48,00	50,00	
TOTAL	41,07	8,35	8,00	37,00	44,00	47,00	50,00	
Categorização Semântica								
Ensino Fundamental II - público	35,22	11,85	12,00	28,00	33,00	43,00	71,00	0,243
Ensino Fundamental II – particular	38,00	12,25	2,00	30,00	37,00	46,00	68,00	
TOTAL	36,58	12,10	2,00	28,50	35,00	45,00	71,00	
Estruturas Gramaticais I								
Ensino Fundamental II - público	13,57	3,60	6,00	11,00	14,00	16,00	22,00	0,035*
Ensino Fundamental II – particular	15,13	3,15	8,00	13,00	15,00	18,00	22,00	
TOTAL	14,33	3,47	6,00	12,00	15,00	17,00	22,00	
Juízos Gramaticais								
Ensino Fundamental II – público	11,51	4,81	2,00	8,00	11,00	15,00	28,00	0,213
Ensino Fundamental II – particular	13,42	4,61	3,00	9,00	14,00	16,00	24,00	
TOTAL	12,44	4,81	2,00	9,00	13,00	16,00	28,00	
Compreensão Expositiva								
Ensino Fundamental II - público	6,06	1,93	2,00	5,00	6,00	7,00	10,00	0,024*
Ensino Fundamental II – particular	7,34	1,72	2,00	7,00	8,00	9,00	10,00	
TOTAL	6,69	1,94	2,00	5,00	7,00	10,00	10,00	
Compreensão Narrativa								
Ensino Fundamental II - público	4,96	1,86	0,00	4,00	5,00	6,00	10,00	0,001*
Ensino Fundamental II – particular	5,79	1,89	0,00	5,00	6,00	7,00	10,00	
TOTAL	5,36	1,92	0,00	4,00	5,00	7,00	10,00	

Teste de Wilcoxon. *evidência de associação estatística ($p < 0,05$)

Tabela 70. Descrição e comparação do número itens respondidos entre os escolares os escolares do Ensino Fundamental II, público e particular, nas provas da versão coletiva, Marília (SP), 2º semestre, 2015

	média	desvio-padrão	mínimo	percentil 25	mediana	percentil 75	máximo	Valor P
Seleção Léxica								
Ensino Fundamental II - público	46,24	7,09	14,00	45,00	50,00	50,00	50,00	0,951
Ensino Fundamental II – particular	45,38	8,46	8,00	43,00	50,00	50,00	50,00	
TOTAL	45,82	7,79	8,00	44,00	50,00	50,00	50,00	
Categorização Semântica								
Ensino Fundamental II – público	40,38	12,16	17,00	33,00	38,00	48,00	75,00	0,145
Ensino Fundamental II – particular	42,28	12,39	12,00	34,00	42,00	49,00	70,00	
TOTAL	41,31	12,28	12,00	33,00	41,00	49,00	75,00	
Estruturas Gramaticais I								
Ensino Fundamental II – público	18,32	3,68	7,00	16,00	18,00	21,00	24,00	0,143
Ensino Fundamental II – particular	19,73	3,31	12,00	17,00	20,00	23,00	24,00	
TOTAL	19,01	3,57	7,00	17,00	19,00	22,00	24,00	
Juízos Gramaticais								
Ensino Fundamental II – público	15,93	5,29	3,00	13,00	15,00	18,00	35,00	0,764
Ensino Fundamental II – particular	16,09	4,55	5,00	13,00	16,00	19,00	28,00	
TOTAL	16,01	4,94	3,00	13,00	16,00	19,00	35,00	
Compreensão Expositiva								
Ensino Fundamental II - público	9,98	0,17	8,00	10,00	10,00	10,00	10,00	0,156
Ensino Fundamental II – particular	10,00	0,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	
TOTAL	9,99	0,12	8,00	10,00	10,00	10,00	10,00	

Teste de Wilcoxon. *evidência de associação estatística ($p < 0,05$)

Tabela 71. Descrição e comparação do número de acertos entre os escolares os escolares do Ensino Médio, público e particular, nas provas da versão coletiva, Marília (SP), 2º semestre, 2015

	média	desvio-padrão	mínimo	percentil 25	mediana	percentil 75	máximo	Valor P
Seleção Léxica								
Ensino Médio – público	44,02	5,36	21,00	42,50	45,00	48,00	49,00	0,376
Ensino Médio - particular	43,34	5,90	15,00	41,00	45,00	47,00	50,00	
TOTAL	43,68	5,63	15,00	42,00	45,00	47,00	50,00	
Categorização Semântica								
Ensino Médio – público	46,52	11,14	21,00	38,00	46,50	54,50	73,00	0,035*
Ensino Médio - particular	49,03	11,77	29,00	41,00	49,00	56,50	86,00	
TOTAL	47,77	11,50	21,00	40,00	48,00	56,00	86,00	
Estruturas Gramaticais I								
Ensino Médio – público	15,79	3,26	7,00	14,00	16,00	18,00	23,00	<0,001*
Ensino Médio - particular	16,82	3,19	9,00	15,00	17,00	19,00	24,00	
TOTAL	16,30	3,26	7,00	14,00	16,00	18,00	24,00	
Juízos Gramaticais								
Ensino Médio – público	15,89	5,75	3,00	12,00	16,00	20,00	30,00	<0,001*
Ensino Médio - particular	17,00	4,32	8,00	14,00	16,00	19,50	28,00	
TOTAL	16,44	5,10	3,00	13,00	16,00	20,00	30,00	
Compreensão Expositiva								
Ensino Médio – público	7,29	1,87	2,00	6,00	8,00	9,00	10,00	0,000*
Ensino Médio - particular	7,88	1,77	3,00	6,00	9,00	9,00	10,00	
TOTAL	7,58	1,84	2,00	6,00	8,00	9,00	10,00	
Compreensão Narrativa								
Ensino Médio – público	5,33	1,94	0,00	4,00	5,00	7,00	10,00	<0,001*
Ensino Médio - particular	6,77	1,67	3,00	6,00	7,00	8,00	10,00	
TOTAL	6,31	1,86	0,00	5,00	7,00	8,00	10,00	

Teste de Wilcoxon. *evidência de associação estatística ($p < 0,05$)

Tabela 72. Descrição e comparação do número itens respondidos entre os escolares os escolares do Ensino Médio, público e particular, nas provas da versão coletiva, Marília (SP), 2º semestre, 2015

	média	desvio-padrão	mínimo	percentil 25	mediana	percentil 75	máximo	Valor P
Seleção Léxica								
Ensino Médio – público	48,21	6,33	8,00	50,00	50,00	50,00	50,00	0,465
Ensino Médio - particular	48,97	2,98	34,00	50,00	50,00	50,00	50,00	
TOTAL	48,59	4,95	8,00	50,00	50,00	50,00	50,00	
Categorização Semântica								
Ensino Médio – público	51,27	11,25	25,00	44,00	51,50	59,50	76,00	0,183
Ensino Médio - particular	54,39	12,62	30,00	47,00	53,50	61,00	90,00	
TOTAL	52,83	12,02	25,00	45,00	53,00	60,00	90,00	
Estruturas Gramaticais I								
Ensino Médio – público	19,80	3,33	10,00	18,00	20,00	23,00	24,00	0,002*
Ensino Médio - particular	20,54	2,86	13,00	18,00	20,50	24,00	24,00	
TOTAL	20,17	3,12	10,00	18,00	20,00	24,00	24,00	
Juízos Gramaticais								
Ensino Médio – público	19,40	5,29	10,00	15,00	19,00	22,00	35,00	0,364
Ensino Médio - particular	19,46	4,43	10,00	16,00	20,00	21,50	35,00	
TOTAL	19,43	4,87	10,00	16,00	19,00	22,00	35,00	
Compreensão Expositiva								
Ensino Médio – público	10,00	0,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	0,329
Ensino Médio - particular	9,97	0,14	9,00	10,00	10,00	10,00	10,00	
TOTAL	9,98	0,10	9,00	10,00	10,00	10,00	10,00	

Teste de Wilcoxon. *evidência de associação estatística ($p < 0,05$)

A matriz de correlação entre as provas da versão coletiva para todos os escolares do Ensino Fundamental II e os do Médio, de escola pública e particular (n=436), foi realizada. Com base no coeficiente de correlação de *Spearman* com correção de *Bonferroni*, observa-se evidência de associação positiva significativa entre todas as provas da versão coletiva (Tabela 73).

Embora a correlação tenha sido positiva, é de conhecimento que, quanto mais próximo o coeficiente estiver de +1 (grau de associação perfeita), maior é o grau da associação positiva entre as variáveis; e quanto mais próximo estiver de -1 (grau de associação perfeita negativa), maior é o grau da associação negativa entre as variáveis.

Portanto, de acordo com Zou, Tuncall e Silverman (2003), o grau da associação foi positiva fraca para as variáveis SL e CS, SL e EGI, SL e JG, SL e CE, SL e CN, CS e EG I, CS e CE, CS e CN, EGI e CE, EG I e CN, JG e CE, JG e CN, e positiva moderada para as variáveis CS e JG, EG I e JG, CE e CN. Isso indica que, para cada par analisado, quanto maior o desempenho em uma prova, maior será o desempenho nas outras provas. Porém nem todos os escolares apresentaram o mesmo desempenho, o que justifica o grau de correlação fraco e moderado.

Tabela 73. Correlação do desempenho dos escolares do Ensino Fundamental II e do Médio de escola pública e particular nas provas do processo léxico, sintático e semântico da versão coletiva

Variável	Estatística	SL	CS	EG I	JG	CE
SL	Coeficiente de correlação (r)	-				
	Valor P	-				
CS	Coeficiente de correlação (r)	0,409	-			
	Valor P	0,000*	-			
EG I	Coeficiente de correlação (r)	0,307	0,487	-		
	Valor P	0,000*	0,000*	-		
JG	Coeficiente de correlação (r)	0,364	0,591	0,528	-	
	Valor P	0,000*	0,000*	0,000*	-	
CE	Coeficiente de correlação (r)	0,203	0,307	0,421	0,353	-
	Valor P	0,000*	0,000*	0,000*	0,000*	-
CN	Coeficiente de correlação (r)	0,263	0,292	0,381	0,302	0,519
	Valor P	0,000*	0,000*	0,000*	0,000*	0,000*

Correlação de *Spearman* com correção de *Bonferroni*. *evidência de associação estatística ($p < 0,05$)

15.3 DESEMPENHO DOS ESCOLARES DO ENSINO PÚBLICO E PARTICULAR NAS PROVAS DA VERSÃO INDIVIDUAL DO PROLEC-SE R

O desempenho dos escolares, por ano escolar, independentemente do tipo de ensino, nas provas do processo léxico, sintático e semântico do PROLEC-SE R, versão individual, é apresentado nas Tabelas 74 a 78.

O teste de *Kruskal-Wallis* indicou evidência de diferença entre as médias do número de acertos, por ano escolar, nas listas 1, 2, 3 e 4 da prova leitura de palavras (Tabela 74), ao tempo dispendido para a leitura das listas de palavras (Tabela 75), ao número de acertos na lista 2 de pseudopalavras e no tempo médio para leitura das pseudopalavras (Tabela 76).

Quanto ao tempo em segundos, ao observar o valor da mediana, nota-se que o tempo diminuiu conforme a progressão escolar e pelos valores mínimos, consegue-se visualizar a possível influência de valores atípicos que interferem no valor da média.

Nas provas do processo sintático, evidência de diferença entre os anos escolares foi sugerida para a prova estrutura gramatical II e para o tempo médio em segundos da prova sinais de pontuação (Tabela 77). Já nas provas do processo semântico, evidência de diferença foi encontradas em todas as provas e para o tempo médio da prova de compreensão de textos I (Tabela 78).

Tabela 74. Descrição e comparação do número de acertos dos escolares do 6º ao 9º ano e 1ª a 3ª série nas listas de Leitura de Palavras entre os escolares do Ensino Fundamental II e do Médio nas provas do processo léxico, Marília (SP), 2º semestre, 2015

	média	desvio-padrão	mínimo	percentil 25	mediana	percentil 75	máximo	Valor P
Leitura de palavras 1 - acertos								
6º ano	23,68	0,56	22,00	23,00	24,00	24,00	24,00	0,026*
7º ano	23,70	0,55	22,00	23,50	24,00	24,00	24,00	
8º ano	23,86	0,34	23,00	24,00	24,00	24,00	24,00	
9º ano	23,72	0,54	22,00	24,00	24,00	24,00	24,00	
1ª série	23,85	0,35	23,00	24,00	24,00	24,00	24,00	
2ª série	23,91	0,33	22,00	24,00	24,00	24,00	24,00	
3ª série	23,86	0,34	23,00	24,00	24,00	24,00	24,00	
Leitura de palavras 2- acertos								
6º ano	23,55	0,80	21,00	23,00	24,00	24,00	24,00	<0,001*
7º ano	23,60	0,98	19,00	24,00	24,00	24,00	24,00	
8º ano	23,83	0,41	22,00	24,00	24,00	24,00	24,00	
9º ano	23,91	0,32	22,00	24,00	24,00	24,00	24,00	
1ª série	23,83	0,45	22,00	24,00	24,00	24,00	24,00	
2ª série	23,90	0,30	23,00	24,00	24,00	24,00	24,00	
3ª série	23,98	0,12	23,00	24,00	24,00	24,00	24,00	
Leitura de palavras 3- acertos								
6º ano	22,60	1,96	13,00	22,00	23,00	24,00	24,00	<0,001*
7º ano	23,01	1,82	13,00	23,00	24,00	24,00	24,00	
8º ano	23,44	0,77	20,00	23,00	24,00	24,00	24,00	
9º ano	23,46	0,91	20,00	23,00	24,00	24,00	24,00	
1ª série	23,40	1,31	17,00	23,00	24,00	24,00	24,00	
2ª série	23,68	0,62	21,00	24,00	24,00	24,00	24,00	
3ª série	23,67	0,70	20,00	24,00	24,00	24,00	24,00	
Leitura de palavras 4- acertos								
6º ano	21,93	2,58	13,00	22,00	23,00	24,00	24,00	<0,001*
7º ano	22,50	1,72	17,00	22,00	23,00	24,00	24,00	
8º ano	23,16	1,18	20,00	23,00	24,00	24,00	24,00	
9º ano	23,22	0,99	20,00	23,00	24,00	24,00	24,00	
1ª série	23,19	1,52	17,00	23,00	24,00	24,00	24,00	
2ª série	23,63	0,70	21,00	23,00	24,00	24,00	24,00	
3ª série	23,80	0,54	21,00	24,00	24,00	24,00	24,00	

Teste de *Kruskal Wallis*. *evidência de associação estatística ($p < 0,05$)

Tabela 75. Descrição e comparação do tempo em segundos dos escolares do 6º ao 9º ano e 1ª a 3ª série nas listas de Leitura de Palavras entre os escolares do Ensino Fundamental II e do Médio nas provas do processo léxico, Marília (SP), 2º semestre, 2015

	média	desvio-padrão	mínimo	percentil 25	mediana	percentil 75	máximo	Valor P
Leitura de palavras 1 – tempo em segundos								
6º ano	18,01	4,56	10,00	14,00	18,00	21,00	35,00	<0,001*
7º ano	16,68	3,70	10,00	14,00	17,00	19,00	25,00	
8º ano	16,21	5,33	7,00	13,00	15,00	19,00	39,00	
9º ano	15,00	3,44	9,00	13,00	15,00	17,00	24,00	
1ª série	16,45	5,71	10,00	13,00	15,00	18,00	38,00	
2ª série	14,90	4,03	8,00	12,00	14,00	18,00	25,00	
3ª série	15,18	4,03	8,00	12,00	14,00	18,00	25,00	
Leitura de palavras 2- – tempo em segundos								
6º ano	23,55	7,67	15,00	19,00	22,00	25,00	64,00	<0,001*
7º ano	21,57	6,13	14,00	17,50	21,00	23,00	50,00	
8º ano	19,76	5,16	10,00	17,00	18,00	23,00	37,00	
9º ano	19,29	4,02	13,00	17,00	19,00	22,00	29,00	
1ª série	19,35	3,96	13,00	17,00	19,00	21,00	37,00	
2ª série	18,11	4,62	10,00	15,00	17,00	21,00	34,00	
3ª série	18,29	4,03	10,00	15,00	18,00	21,00	28,00	
Leitura de palavras 3- – tempo em segundos								
6º ano	24,21	8,83	14,00	18,00	22,00	26,00	65,00	<0,001*
7º ano	22,23	6,95	12,00	18,00	21,50	24,00	52,00	
8º ano	19,55	5,06	12,00	16,00	18,00	22,00	36,00	
9º ano	19,14	4,63	10,00	16,00	18,00	22,00	34,00	
1ª série	19,90	4,91	10,00	17,00	20,00	24,00	37,00	
2ª série	17,39	3,76	11,00	14,00	17,00	20,00	26,00	
3ª série	17,85	4,03	11,00	15,00	17,00	20,00	30,00	
Leitura de palavras 4- – tempo em segundos								
6º ano	38,34	15,05	22,00	28,00	35,00	44,00	99,00	<0,001*
7º ano	32,62	11,68	16,00	25,50	30,50	35,00	90,00	
8º ano	28,92	8,61	17,00	23,00	27,00	32,00	73,00	
9º ano	27,77	6,85	16,00	22,00	27,00	32,00	46,00	
1ª série	27,38	7,30	16,00	22,00	26,00	29,00	49,00	
2ª série	24,57	5,56	15,00	21,00	24,00	28,00	43,00	
3ª série	24,67	5,20	16,00	22,00	24,00	27,00	40,00	

Teste de *Kruskal Wallis*. *evidência de associação estatística ($p < 0,05$)

Tabela 76. Descrição e comparação dos acertos e tempo em segundos dos escolares do 6º ao 9º ano e 1ª a 3ª série nas listas de Leitura de Pseudopalavras entre os escolares do Ensino Fundamental II e do Médio nas provas do processo léxico, Marília (SP), 2º semestre, 2015

	média	desvio-padrão	mínimo	percentil 25	mediana	percentil 75	máximo	Valor P
Leitura de pseudopalavras 1 – acertos								
6º ano	22,06	2,22	15,00	21,00	23,00	24,00	24,00	0,193
7º ano	22,34	2,24	12,00	22,00	23,00	24,00	24,00	
8º ano	22,72	1,70	17,00	22,00	23,00	24,00	24,00	
9º ano	22,79	1,64	17,00	22,00	23,00	24,00	24,00	
1ª série	22,67	2,07	13,00	22,00	23,00	24,00	24,00	
2ª série	22,83	1,62	15,00	23,00	23,00	24,00	24,00	
3ª série	23,13	1,20	17,00	23,00	23,00	24,00	24,00	
Leitura de pseudopalavras 1 – tempo em segundos								
6º ano	28,72	7,96	16,00	22,00	27,00	33,00	48,00	<0,001*
7º ano	26,59	8,32	13,00	21,50	25,00	28,50	60,00	
8º ano	24,29	5,81	16,00	20,00	23,00	27,00	42,00	
9º ano	24,59	7,14	14,00	19,00	23,00	28,00	50,00	
1ª série	25,00	7,83	14,00	19,00	23,50	30,00	60,00	
2ª série	21,98	5,41	12,00	18,00	22,00	25,00	36,00	
3ª série	22,88	5,50	13,00	19,00	23,00	26,00	44,00	
Leitura de pseudopalavras 2 - acertos								
6º ano	19,78	3,81	11,00	18,00	21,00	23,00	24,00	0,003*
7º ano	20,76	3,43	9,00	20,00	22,00	23,00	24,00	
8º ano	21,36	2,40	11,00	21,00	22,00	24,00	24,00	
9º ano	21,32	2,49	14,00	19,00	22,00	24,00	24,00	
1ª série	21,67	2,91	11,00	21,00	23,00	24,00	24,00	
2ª série	22,09	2,03	13,00	21,00	23,00	23,00	24,00	
3ª série	21,75	2,44	11,00	21,00	22,00	23,00	24,00	
Leitura de pseudopalavras 2 – tempo em segundos								
6º ano	47,65	13,77	23,00	37,00	47,00	54,00	90,00	<0,001*
7º ano	43,15	11,18	25,00	36,50	41,00	47,50	86,00	
8º ano	40,13	10,02	24,00	33,00	39,00	45,00	73,00	
9º ano	39,43	10,03	23,00	32,00	37,50	45,00	69,00	
1ª série	37,48	10,98	16,00	30,00	34,00	43,00	63,00	
2ª série	35,78	7,54	22,00	31,00	36,00	40,00	60,00	
3ª série	37,18	7,04	21,00	33,00	36,00	41,00	60,00	

Teste de *Kruskal Wallis*. *evidência de associação estatística ($p < 0,05$)

Tabela 77. Descrição e comparação do número de acertos entre os escolares do Ensino Fundamental II e do Médio nas provas do processo sintático, Marília (SP), 2º semestre, 2015

	média	desvio-padrão	mínimo	percentil 25	mediana	percentil 75	máximo	Valor P
Estruturas Gramaticais II - acertos								
6º ano	16,13	3,21	4,00	14,00	16,00	19,00	24,00	<0,001*
7º ano	17,21	2,49	11,00	15,00	17,00	19,00	24,00	
8º ano	18,29	2,52	11,00	16,00	19,00	20,00	24,00	
9º ano	18,22	2,64	9,00	16,00	19,00	20,00	24,00	
1ª série	17,88	2,75	11,00	16,00	17,50	20,00	24,00	
2ª série	18,59	2,41	13,00	17,00	19,00	20,00	24,00	
3ª série	18,54	2,89	10,00	17,00	18,00	21,00	23,00	
Sinais de Pontuação - acertos								
6º ano	28,85	3,04	14,00	28,00	30,00	31,00	35,00	0,155
7º ano	29,03	3,05	17,00	28,00	30,00	31,00	31,00	
8º ano	29,07	2,93	18,00	28,00	30,00	31,00	31,00	
9º ano	29,46	2,63	21,00	30,00	30,50	31,00	31,00	
1ª série	29,54	1,69	24,00	29,00	30,00	31,00	31,00	
2ª série	29,88	2,00	23,00	30,00	31,00	31,00	31,00	
3ª série	29,77	1,71	23,00	29,00	30,00	31,00	31,00	
Sinais de Pontuação – tempo em segundos								
6º ano	90,06	37,96	47,00	66,00	77,00	103,00	250,00	<0,001*
7º ano	78,43	27,31	51,00	60,50	69,50	88,00	180,00	
8º ano	66,96	15,55	45,00	57,00	62,00	74,00	129,00	
9º ano	66,48	14,43	47,00	55,00	62,50	76,00	108,00	
1ª série	64,22	15,43	41,00	55,00	60,00	71,00	110,00	
2ª série	61,85	11,81	43,00	55,00	60,00	65,00	102,00	
3ª série	60,91	9,74	38,00	55,00	59,00	65,00	97,00	

Teste de *Kruskal Wallis*. *evidência de associação estatística ($p < 0,05$)

Tabela 78. Descrição e comparação do número de acertos entre os escolares do Ensino Fundamental II e do Médio nas provas do processo semântico, Marília (SP), 2º semestre, 2015

	média	desvio-padrão	mínimo	percentil 25	mediana	percentil 75	máximo	Valor P
Compreensão de Leitura I - acertos								
6º ano	3,60	2,11	0,00	2,00	4,00	5,00	8,00	0,003*
7º ano	4,29	2,01	0,00	3,00	4,00	6,00	9,00	
8º ano	4,41	1,95	0,00	3,00	5,00	6,00	9,00	
9º ano	4,32	2,05	1,00	3,00	4,00	6,00	8,00	
1ª série	4,66	2,20	0,00	3,00	4,00	6,00	10,00	
2ª série	5,04	1,87	1,00	4,00	5,00	6,00	9,00	
3ª série	4,91	1,87	0,00	4,00	5,00	6,00	9,00	
Compreensão de Leitura I –tempo em segundos								
6º ano	263,39	92,03	150,00	195,00	240,00	285,00	540,00	<0,001*
7º ano	217,45	66,64	109,00	171,00	200,50	258,00	428,00	
8º ano	199,06	51,01	130,00	165,00	191,00	215,00	380,00	
9º ano	196,83	39,18	132,00	167,00	194,50	214,00	300,00	
1ª série	184,61	36,31	120,00	162,00	179,50	202,00	291,00	
2ª série	172,00	31,31	90,00	153,00	167,00	185,00	265,00	
3ª série	179,34	27,64	120,00	163,00	176,00	193,00	305,00	
Compreensão de Leitura II - acertos								
6º ano	3,65	2,50	0,00	2,00	3,00	6,00	9,00	<0,001*
7º ano	4,64	2,41	0,00	3,00	4,00	7,00	10,00	
8º ano	5,21	2,29	0,00	4,00	5,00	7,00	10,00	
9º ano	5,33	2,96	0,00	3,00	5,50	8,00	10,00	
1ª série	5,41	2,73	0,00	4,00	6,00	8,00	10,00	
2ª série	6,31	2,55	0,00	5,00	7,00	8,00	10,00	
3ª série	6,54	2,58	0,00	5,00	7,00	8,00	10,00	
Compreensão oral - acertos								
6º ano	3,55	2,42	0,00	2,00	3,00	6,00	9,00	<0,001*
7º ano	4,51	2,59	0,00	2,50	4,00	7,00	9,00	
8º ano	5,23	2,71	0,00	3,00	6,00	8,00	10,00	
9º ano	4,77	2,63	0,00	3,00	5,00	7,00	10,00	
1ª série	5,01	2,53	0,00	4,00	5,00	7,00	10,00	
2ª série	5,73	2,70	0,00	4,00	6,00	8,00	10,00	
3ª série	6,01	2,14	1,00	5,00	6,00	7,00	10,00	

Teste de *Kruskal Wallis*. *evidência de associação estatística ($p < 0,05$)

A comparação por nível de ensino (Ensino Fundamental II x Ensino Médio) conjuntamente foi realizada utilizando-se o teste de *Wilcoxon*. Nas provas do processo léxico o teste indicou evidência de diferença na leitura das listas de palavras e de pseudopalavras para acertos (Tabela 79) e tempo em segundos (Tabela 80); o que sugere desempenho superior dos escolares do Ensino Médio, quando comparados aos do Ensino Fundamental II, com exceção da leitura de pseudopalavras - lista 1.

Nas provas do processo sintático e semântico evidência de diferença não foi encontrada somente na prova Sinais de pontuação, em números de acertos ($p=0,199$) (Tabela 81).

Tabela 79. Descrição e comparação do número de acertos entre os escolares do Ensino Fundamental II e do Médio, independentemente do tipo de ensino, nas provas do processo léxico, Marília (SP), 2º semestre, 2015

	média	desvio-padrão	mínimo	percentil 25	mediana	percentil 75	máximo	Valor P
Leitura de palavras 1 - acertos								
Ensino Fundamental II	23,74	0,51	22,00	24,00	24,00	24,00	24,00	0,004*
Ensino Médio	23,88	0,34	22,00	24,00	24,00	24,00	24,00	
TOTAL	23,80	0,45	22,00	24,00	24,00	24,00	24,00	
Leitura de palavras 2- acertos								
Ensino Fundamental II	23,73	0,70	19,00	24,00	24,00	24,00	24,00	0,004*
Ensino Médio	23,90	0,32	22,00	24,00	24,00	24,00	24,00	
TOTAL	23,80	0,58	19,00	24,00	24,00	24,00	24,00	
Leitura de palavras 3- acertos								
Ensino Fundamental II	23,13	1,49	13,00	23,00	24,00	24,00	24,00	0,000*
Ensino Médio	23,58	0,93	17,00	23,00	24,00	24,00	24,00	
TOTAL	23,32	1,30	13,00	23,00	24,00	24,00	24,00	
Leitura de palavras 4- acertos								
Ensino Fundamental II	22,71	1,79	13,00	22,00	23,00	24,00	24,00	0,000*
Ensino Médio	23,54	1,04	17,00	23,00	24,00	24,00	24,00	
TOTAL	23,06	1,57	13,00	23,00	24,00	24,00	24,00	
Leitura de Pseudopalavras 1- acertos								
Ensino Fundamental II	22,48	1,97	12,00	22,00	23,00	24,00	24,00	0,053
Ensino Médio	22,88	1,67	13,00	22,50	23,00	24,00	24,00	
TOTAL	22,65	1,86	12,00	22,00	23,00	24,00	24,00	
Leitura de Pseudopalavras 2- acertos								
Ensino Fundamental II	20,82	3,13	9,00	19,00	22,00	23,00	24,00	<0,001*
Ensino Médio	21,84	2,48	11,00	21,00	23,00	23,00	24,00	
TOTAL	21,25	2,92	9,00	20,00	22,00	23,00	24,00	

Teste de Wilcoxon. *evidência de associação estatística ($p < 0,05$)

Tabela 80. Descrição e comparação do tempo em segundos entre os escolares do Ensino Fundamental II e do Médio, independentemente do tipo de ensino, nas provas do processo léxico, Marília (SP), 2º semestre, 2015

	média	desvio-padrão	mínimo	percentil 25	mediana	percentil 75	máximo	Valor P
Leitura de palavras 1 – tempo em segundos								
Ensino Fundamental II	16,47	4,43	7,00	13,00	16,00	19,00	39,00	0,004*
Ensino Médio	15,51	4,69	8,00	12,00	14,00	18,00	38,00	
TOTAL	16,06	4,56	7,00	13,00	15,00	19,00	39,00	
Leitura de palavras 2 – tempo em segundos								
Ensino Fundamental II	21,02	6,08	10,00	17,00	20,00	23,00	64,00	0,000*
Ensino Médio	18,59	4,23	10,00	15,50	18,00	21,00	37,00	
TOTAL	20,00	5,51	10,00	17,00	19,00	22,50	64,00	
Leitura de palavras 3 – tempo em segundos								
Ensino Fundamental II	21,26	6,83	10,00	17,00	20,00	24,00	65,00	0,000*
Ensino Médio	18,39	4,38	10,00	15,00	18,00	21,00	37,00	
TOTAL	20,05	6,09	10,00	16,00	19,00	23,00	65,00	
Leitura de palavras 4 – tempo em segundos								
Ensino Fundamental II	31,86	11,64	16,00	24,00	30,00	35,00	99,00	0,000*
Ensino Médio	25,55	6,20	15,00	22,00	25,00	28,00	49,00	
TOTAL	29,19	10,20	15,00	23,00	27,00	32,00	99,00	
Leitura de Pseudopalavras 1 – tempo em segundos								
Ensino Fundamental II	26,02	7,53	13,00	21,00	24,00	29,00	60,00	<0,001*
Ensino Médio	23,29	6,45	12,00	19,00	23,00	26,00	60,00	
TOTAL	24,87	7,21	12,00	20,00	24,00	28,00	60,00	
Leitura de Pseudopalavras 2 – tempo em segundos								
Ensino Fundamental II	42,55	11,71	23,00	35,00	41,00	48,00	90,00	0,000*
Ensino Médio	36,82	8,70	16,00	31,50	35,50	41,00	63,00	
TOTAL	40,13	10,91	16,00	33,00	38,00	45,00	90,00	

Teste de Wilcoxon. *evidência de associação estatística ($p < 0,05$)

Tabela 81. Descrição e comparação do número de acertos entre os escolares do Ensino Fundamental II e do Médio, independentemente do tipo de ensino, nas provas do processo sintático e semântico, Marília (SP), 2º semestre, 2015

	média	desvio-padrão	mínimo	percentil 25	mediana	percentil 75	máximo	Valor P
Estruturas Gramaticais II - acertos								
Ensino Fundamental II	17,48	2,85	4,00	16,00	18,00	19,00	24,00	0,003*
Ensino Médio	18,33	2,70	10,00	17,00	18,00	20,00	24,00	
TOTAL	17,84	2,81	4,00	16,00	18,00	20,00	24,00	
Sinais de Pontuação - acertos								
Ensino Fundamental II	29,10	2,91	14,00	28,00	30,00	31,00	31,00	0,199
Ensino Médio	29,73	1,80	23,00	29,00	30,00	31,00	31,00	
TOTAL	29,37	2,52	14,00	29,00	30,00	31,00	31,00	
Sinais de Pontuação – tempo em segundos								
Ensino Fundamental II	75,35	27,14	45,00	59,00	67,50	84,00	250,00	0,000*
Ensino Médio	62,34	12,58	38,00	55,00	60,00	66,00	110,00	
TOTAL	69,86	23,08	38,00	56,00	62,00	76,00	250,00	
Compreensão de Leitura I - acertos								
Ensino Fundamental II	4,16	2,04	0,00	3,00	4,00	6,00	9,00	<0,001*
Ensino Médio	4,87	1,98	0,00	4,00	5,00	6,00	10,00	
TOTAL	4,46	2,05	0,00	3,00	4,00	6,00	10,00	
Compreensão de Leitura I –tempo em segundos								
Ensino Fundamental II	218,75	69,85	109,00	171,00	200,00	247,50	540,00	0,000*
Ensino Médio	178,68	32,22	90,00	159,00	175,00	194,00	305,00	
TOTAL	201,84	60,37	90,00	165,00	186,50	218,00	540,00	
Compreensão de Leitura II - acertos								
Ensino Fundamental II	4,72	2,62	0,00	3,00	5,00	7,00	10,00	0,000*
Ensino Médio	6,08	2,65	0,00	4,00	7,00	8,00	10,00	
TOTAL	5,29	2,71	0,00	3,00	6,00	7,00	10,00	
Compreensão oral - acertos								
Ensino Fundamental II	4,53	2,65	0,00	2,00	4,00	7,00	10,00	0,000*
Ensino Médio	5,58	2,49	0,00	4,00	6,00	7,00	10,00	
TOTAL	4,97	2,63	0,00	3,00	5,00	7,00	10,00	

Teste de Wilcoxon. *evidência de associação estatística ($p < 0,05$)

Ao separar os escolares do Ensino Fundamental II e os do Médio, por tipo de ensino, o teste de *Wilcoxon* indicou evidência de diferença para os escolares do ensino público, nas provas de leitura de palavras e pseudopalavras, tanto para acertos (Tabela 82), como para o tempo em segundos (Tabela 83). Pela pontuação média, o Ensino Médio apresentou desempenho superior, quando comparados aos escolares do Ensino Fundamental, com exceção da lista de palavras 2 e lista de pseudopalavras 1, número de acertos. No entanto, em relação ao tempo em segundos, observa-se, pela pontuação média, que os escolares do Ensino Fundamental dispendem mais tempo para a realização das provas, quando comparados aos escolares do Ensino Médio. Nas provas do processo sintático e semântico, evidência de diferença foi encontrada em todas as provas (Tabela 84).

A comparação dos escolares do ensino particular é apresentada nas Tabelas 85, 86 e 87. Evidência de diferença foi encontrada em todas as provas avaliadas, com exceção da lista de palavras 1, na qual o teste de *Wilcoxon* não indicou evidência de diferença entre as médias obtidas para cada nível de ensino. Em relação ao tempo em segundos, para as listas de palavras, pseudopalavras, prova de sinais de pontuação e compreensão de leitura I, observa-se, pela pontuação média, que os escolares do Ensino Fundamental obtêm média de tempo superior para a realização da leitura, quando comparados aos escolares do Ensino Médio.

Tabela 82. Descrição e comparação do número de acertos entre os escolares do Ensino Fundamental II e do Médio, do ensino público, nas provas do processo léxico, Marília (SP), 2º semestre, 2015

	média	desvio-padrão	mínimo	percentil 25	mediana	percentil 75	máximo	Valor P
Leitura de palavras 1 - acertos								
Ensino Fundamental II	23,65	0,59	22,00	23,00	24,00	24,00	24,00	0,004*
Ensino Médio	23,86	0,36	22,00	24,00	24,00	24,00	24,00	
TOTAL	23,74	0,52	22,00	24,00	24,00	24,00	24,00	
Leitura de palavras 2- acertos								
Ensino Fundamental II	23,67	0,75	20,00	24,00	24,00	24,00	24,00	0,084
Ensino Médio	23,85	0,40	22,00	24,00	24,00	24,00	24,00	
TOTAL	23,75	0,63	20,00	24,00	24,00	24,00	24,00	
Leitura de palavras 3- acertos								
Ensino Fundamental II	23,06	1,72	13,00	23,00	24,00	24,00	24,00	0,007*
Ensino Médio	23,51	1,12	17,00	23,00	24,00	24,00	24,00	
TOTAL	23,25	1,51	13,00	23,00	24,00	24,00	24,00	
Leitura de palavras 4- acertos								
Ensino Fundamental II	22,40	1,89	14,00	22,00	23,00	24,00	24,00	0,000*
Ensino Médio	23,34	1,35	17,00	23,00	24,00	24,00	24,00	
TOTAL	22,79	1,75	14,00	22,00	23,00	24,00	24,00	
Leitura de Pseudopalavras 1- acertos								
Ensino Fundamental II	22,37	2,11	12,00	22,00	23,00	24,00	24,00	0,587
Ensino Médio	22,61	1,93	13,00	22,00	23,00	24,00	24,00	
TOTAL	22,47	2,04	12,00	22,00	23,00	24,00	24,00	
Leitura de Pseudopalavras 2- acertos								
Ensino Fundamental II	20,61	3,46	9,00	19,00	21,00	23,00	24,00	0,018*
Ensino Médio	21,69	2,86	11,00	21,00	23,00	24,00	24,00	
TOTAL	21,06	3,26	9,00	20,00	22,00	24,00	24,00	

Teste de Wilcoxon. *evidência de associação estatística ($p < 0,05$)

Tabela 83. Descrição e comparação do tempo em segundos entre os escolares do Ensino Fundamental II e do Médio, do ensino público, nas provas do processo léxico, Marília (SP), 2º semestre, 2015

	média	desvio-padrão	mínimo	percentil 25	mediana	percentil 75	máximo	Valor P
Leitura de palavras 1 – tempo em segundos								
Ensino Fundamental II	16,18	4,07	7,00	13,00	16,00	19,00	29,00	0,038*
Ensino Médio	15,22	4,36	8,00	12,00	15,00	18,00	36,00	
TOTAL	15,78	4,21	7,00	13,00	15,00	18,00	36,00	
Leitura de palavras 2 – tempo em segundos								
Ensino Fundamental II	21,47	6,20	10,00	17,00	20,00	24,00	50,00	0,004*
Ensino Médio	19,14	4,59	10,00	16,00	18,00	22,00	37,00	
TOTAL	20,50	5,69	10,00	17,00	19,00	23,00	50,00	
Leitura de palavras 3 – tempo em segundos								
Ensino Fundamental II	22,50	7,20	12,00	17,00	22,00	25,00	52,00	<0,001*
Ensino Médio	19,27	4,68	11,00	16,00	19,00	23,00	37,00	
TOTAL	21,15	6,46	11,00	17,00	20,00	24,00	52,00	
Leitura de palavras 4 – tempo em segundos								
Ensino Fundamental II	34,56	12,43	16,00	26,00	31,00	39,00	90,00	0,000*
Ensino Médio	27,56	6,83	16,00	23,00	26,50	31,00	49,00	
TOTAL	31,65	11,01	16,00	24,00	29,00	36,00	90,00	
Leitura de Pseudopalavras 1 – tempo em segundos								
Ensino Fundamental II	27,69	8,63	13,00	21,00	27,00	32,00	60,00	0,018*
Ensino Médio	24,90	6,99	15,00	20,00	24,00	29,50	60,00	
TOTAL	26,53	8,09	13,00	21,00	25,00	31,00	60,00	
Leitura de Pseudopalavras 2 – tempo em segundos								
Ensino Fundamental II	45,85	12,82	24,00	37,00	44,00	51,00	90,00	<0,001*
Ensino Médio	39,82	9,02	23,00	34,00	38,50	43,50	63,00	
TOTAL	43,34	11,75	23,00	35,00	41,00	49,00	90,00	

Teste de Wilcoxon. *evidência de associação estatística ($p < 0,05$)

Tabela 84. Descrição e comparação do número de acertos entre os escolares do Ensino Fundamental II e do Médio, do ensino público, nas provas do processo sintático e semântico, Marília (SP), 2º semestre, 2015

	média	desvio-padrão	mínimo	percentil 25	mediana	percentil 75	máximo	Valor P
Estruturas Gramaticais II - acertos								
Ensino Fundamental II	16,94	2,86	4,00	15,00	17,00	19,00	22,00	0,034*
Ensino Médio	17,84	2,45	11,00	16,50	18,00	20,00	23,00	
TOTAL	17,32	2,73	4,00	16,00	17,00	19,00	23,00	
Sinais de Pontuação - acertos								
Ensino Fundamental II	28,14	3,37	14,00	27,00	29,00	30,00	35,00	<0,001*
Ensino Médio	29,65	1,83	23,00	29,00	30,00	31,00	31,00	
TOTAL	28,77	2,93	14,00	28,00	30,00	31,00	35,00	
Sinais de Pontuação – tempo em segundos								
Ensino Fundamental II	79,63	28,02	45,00	61,00	73,00	90,00	190,00	0,000*
Ensino Médio	65,03	14,07	38,00	56,00	60,00	70,50	110,00	
TOTAL	73,55	24,31	38,00	58,00	66,00	84,00	190,00	
Compreensão de Leitura I - acertos								
Ensino Fundamental II	3,55	1,92	0,00	2,00	4,00	5,00	8,00	0,001*
Ensino Médio	4,43	2,09	0,00	3,00	4,50	6,00	10,00	
TOTAL	3,91	2,03	0,00	2,00	4,00	5,00	10,00	
Compreensão de Leitura I –tempo em segundos								
Ensino Fundamental II	234,10	73,59	109,00	180,00	214,00	265,00	473,00	0,000*
Ensino Médio	187,78	38,03	90,00	161,50	180,00	209,50	305,00	
TOTAL	214,82	65,36	90,00	172,00	200,00	248,00	473,00	
Compreensão de Leitura II - acertos								
Ensino Fundamental II	3,58	2,43	0,00	2,00	3,00	6,00	10,00	0,000*
Ensino Médio	5,30	2,71	0,00	4,00	6,00	7,00	10,00	
TOTAL	4,30	2,68	0,00	2,00	4,00	6,00	10,00	
Compreensão oral - acertos								
Ensino Fundamental II	3,61	2,49	0,00	2,00	3,00	5,00	9,00	0,039*
Ensino Médio	4,95	2,69	0,00	3,00	5,00	7,00	10,00	
TOTAL	4,17	2,65	0,00	2,00	4,00	6,00	10,00	

Teste de Wilcoxon. *evidência de associação estatística ($p < 0,05$)

Tabela 85. Descrição e comparação do número de acertos entre os escolares do Ensino Fundamental II e do Médio, do ensino particular, nas provas do processo léxico, Marília (SP), 2º semestre, 2015

	média	desvio-padrão	mínimo	percentil 25	mediana	percentil 75	máximo	Valor P
Leitura de palavras 1 - acertos								
Ensino Fundamental II	23,83	0,39	22,00	24,00	24,00	24,00	24,00	0,323
Ensino Médio	23,89	0,31	23,00	24,00	24,00	24,00	24,00	
TOTAL	23,86	0,36	22,00	24,00	24,00	24,00	24,00	
Leitura de palavras 2- acertos								
Ensino Fundamental II	23,78	0,64	19,00	24,00	24,00	24,00	24,00	0,013*
Ensino Médio	23,95	0,20	23,00	24,00	24,00	24,00	24,00	
TOTAL	23,86	0,51	19,00	24,00	24,00	24,00	24,00	
Leitura de palavras 3- acertos								
Ensino Fundamental II	23,21	1,20	18,00	23,00	24,00	24,00	24,00	0,001*
Ensino Médio	23,66	0,69	20,00	23,50	24,00	24,00	24,00	
TOTAL	23,40	1,04	18,00	23,00	24,00	24,00	24,00	
Leitura de palavras 4- acertos								
Ensino Fundamental II	23,04	1,62	13,00	23,00	24,00	24,00	24,00	<0,001*
Ensino Médio	23,73	0,55	22,00	24,00	24,00	24,00	24,00	
TOTAL	23,33	1,32	13,00	23,00	24,00	24,00	24,00	
Leitura de Pseudopalavras 1- acertos								
Ensino Fundamental II	22,59	1,82	15,00	22,00	23,00	24,00	24,00	0,025*
Ensino Médio	23,14	1,33	17,00	23,00	24,00	24,00	24,00	
TOTAL	22,82	1,65	15,00	22,00	23,00	24,00	24,00	
Leitura de Pseudopalavras 2- acertos								
Ensino Fundamental II	21,04	2,75	11,00	20,00	22,00	23,00	24,00	0,004*
Ensino Médio	21,98	2,05	13,00	21,00	22,50	23,00	24,00	
TOTAL	21,44	2,51	11,00	21,00	22,00	23,00	24,00	

Teste de Wilcoxon. *evidência de associação estatística ($p < 0,05$)

Tabela 86. Descrição e comparação do tempo em segundos entre os escolares do Ensino Fundamental II e do Médio, do ensino particular, nas provas do processo léxico, Marília (SP), 2º semestre, 2015

	média	desvio-padrão	mínimo	percentil 25	mediana	percentil 75	máximo	Valor P
Leitura de palavras 1 – tempo em segundos								
Ensino Fundamental II	16,77	4,78	9,00	13,00	16,00	19,00	39,00	0,045*
Ensino Médio	15,80	5,01	9,00	12,00	14,00	19,00	38,00	
TOTAL	16,35	4,89	9,00	13,00	15,00	19,00	39,00	
Leitura de palavras 2 – tempo em segundos								
Ensino Fundamental II	20,56	5,94	12,00	17,00	20,00	23,00	64,00	<0,001*
Ensino Médio	18,04	3,77	12,00	15,00	17,50	21,00	28,00	
TOTAL	19,48	5,27	12,00	17,00	19,00	22,00	64,00	
Leitura de palavras 3 – tempo em segundos								
Ensino Fundamental II	19,95	6,20	10,00	17,00	19,00	22,00	65,00	<0,001*
Ensino Médio	17,51	3,90	10,00	14,00	17,00	20,00	30,00	
TOTAL	18,91	5,46	10,00	16,00	18,00	21,00	65,00	
Leitura de palavras 4 – tempo em segundos								
Ensino Fundamental II	29,02	10,03	16,00	23,00	27,00	32,00	99,00	0,000*
Ensino Médio	23,54	4,73	15,00	21,00	23,00	26,00	39,00	
TOTAL	26,67	8,62	15,00	22,00	25,00	30,00	99,00	
Leitura de Pseudopalavras 1 – tempo em segundos								
Ensino Fundamental II	24,26	5,69	14,00	20,00	24,00	27,00	50,00	0,001*
Ensino Médio	21,69	5,43	12,00	18,00	21,00	25,00	44,00	
TOTAL	23,16	5,71	12,00	19,00	23,00	26,00	50,00	
Leitura de Pseudopalavras 2 – tempo em segundos								
Ensino Fundamental II	39,08	9,27	23,00	32,00	38,00	44,00	75,00	0,000*
Ensino Médio	33,81	7,24	16,00	29,00	34,00	38,00	60,00	
TOTAL	36,83	8,84	16,00	31,00	36,00	41,00	75,00	

Teste de Wilcoxon. *evidência de associação estatística ($p < 0,05$)

Tabela 87. Descrição e comparação do número de acertos entre os escolares do Ensino Fundamental II e do Médio, do ensino particular, nas provas do processo sintático e semântico, Marília (SP), 2º semestre, 2015

	média	desvio-padrão	mínimo	percentil 25	mediana	percentil 75	máximo	Valor P
Estruturas Gramaticais II - acertos								
Ensino Fundamental II	18,04	2,73	11,00	16,00	18,00	20,00	24,00	0,033*
Ensino Médio	18,86	2,85	10,00	17,00	19,00	21,00	24,00	
TOTAL	18,37	2,80	10,00	16,00	18,00	20,00	24,00	
Sinais de Pontuação - acertos								
Ensino Fundamental II	30,11	1,86	17,00	30,00	31,00	31,00	31,00	0,160
Ensino Médio	29,81	1,78	23,00	29,00	31,00	31,00	31,00	
TOTAL	29,98	1,83	17,00	30,00	31,00	31,00	31,00	
Sinais de Pontuação – tempo em segundos								
Ensino Fundamental II	70,86	25,53	46,00	57,00	64,00	76,00	250,00	0,000*
Ensino Médio	59,65	10,27	41,00	54,50	58,00	62,00	102,00	
TOTAL	66,06	21,15	41,00	56,00	60,00	70,00	250,00	
Compreensão de Leitura I - acertos								
Ensino Fundamental II	4,81	1,98	1,00	3,00	5,00	6,00	9,00	0,066*
Ensino Médio	5,31	1,78	1,00	4,00	5,00	7,00	9,00	
TOTAL	5,02	1,91	1,00	4,00	5,00	7,00	9,00	
Compreensão de Leitura I –tempo em segundos								
Ensino Fundamental II	202,65	62,03	132,00	165,00	188,00	219,00	540,00	0,000*
Ensino Médio	169,58	21,79	126,00	154,00	169,00	180,50	259,00	
TOTAL	188,50	51,62	126,00	161,00	176,00	200,00	540,00	
Compreensão de Leitura II – acertos								
Ensino Fundamental II	5,91	2,27	0,00	4,00	6,00	8,00	10,00	0,001*
Ensino Médio	6,86	2,36	0,00	5,00	7,00	9,00	10,00	
TOTAL	6,32	2,35	0,00	5,00	7,00	8,00	10,00	
Compreensão oral - acertos								
Ensino Fundamental II	5,49	2,47	0,00	4,00	6,00	8,00	10,00	0,039*
Ensino Médio	6,21	2,10	1,00	5,00	6,50	8,00	10,00	
TOTAL	5,80	2,34	0,00	4,00	6,00	8,00	10,00	

Teste de Wilcoxon. *evidência de associação estatística ($p < 0,05$)

Os escolares foram comparados por ano escolar e tipo de ensino. Na leitura de palavras 1 (Tabela 88), evidência de diferença para a média de acertos foi identificada, para os escolares do 7º ano ($p=0,025$); e não foi identificada evidência de diferença em relação ao tempo em segundos nessa lista (Tabela 89).

Na lista de palavras 2 o teste de *Wilcoxon* indicou evidência de diferença para o 7º ano ($p=0,045$) e 1ª série ($p=0,029$) para os acertos (Tabela 90), e para a 2ª série ($p=0,024$) na média do tempo em segundos (Tabela 91). Para a leitura de palavras 3, evidência de diferença em relação à pontuação média de acertos não foi encontrada (Tabela 92); porém, em relação ao tempo médio em segundos, identifica-se evidência de diferença para o 6º ano ($p=0,027$), 9º ano ($p=0,004$), 1ª série ($p=0,005$) e 2ª série ($p=0,017$) (Tabela 93).

Na lista de palavras 4 evidência de diferença foi encontrada para o 7º ano ($p=0,037$) e 9º ano ($p=0,007$) para a média de acertos (Tabela 94); e em relação à média do tempo em segundos, para o 6º ano ($p=0,028$), 9º ano ($p<0,001$), 1ª série ($p=0,001$) e 2ª série ($p<0,001$) (Tabela 95).

Referente à leitura de pseudopalavras não foi encontrada evidência de diferença entre anos escolares, por tipo de ensino, para a média de acertos. Isso sugere que o desempenho médio dos escolares, por tipo de ensino, na leitura de pseudopalavras curtas (Tabela 96) e longas (Tabela 98) não se diferem. Em relação ao tempo em segundos, para a lista de pseudopalavras 1 (Tabela 97), evidência de diferença foi sugerida para o 6º ano ($p=0,002$), 1ª série ($p<0,001$) e 2ª série ($p=0,010$), e para todos os anos na lista de pseudopalavras 2 (Tabela 99), exceto para o 8º ano e 3ª série.

Pela pontuação média, tanto para a leitura de palavras como para de pseudopalavras, nas listas em que evidência de diferença foi encontrada, a média dos escolares do ensino particular foi superior ao dos escolares do ensino público. Já em relação ao tempo médio em segundos, observa-se que os escolares do ensino público apresentam maior tempo médio para a leitura quando comparados aos do ensino particular.

Tabela 88. Descrição e comparação de acertos, por ano escolar, do ensino público e particular na prova Leitura de Palavras 1, Marília (SP), 2º semestre, 2015

	média	desvio-padrão	mínimo	percentil 25	mediana	percentil 75	máximo	Valor P
Leitura de Palavras 1- acertos								
6º ano – ensino público	23,63	0,61	22,00	23,00	24,00	24,00	24,00	0,487
6º ano – ensino particular	23,74	22,00	24,00	24,00	24,00	24,00	24,00	
Total	23,68	0,56	22,00	23,00	24,00	24,00	24,00	
Leitura de Palavras 1- acertos								
7º ano – ensino público	23,54	0,51	22,00	24,00	24,00	24,00	24,00	0,025*
7º ano – ensino particular	23,87	0,34	23,00	24,00	24,00	24,00	24,00	
Total	23,70	0,55	22,00	23,50	24,00	24,00	24,00	
Leitura de Palavras 1- acertos								
8º ano – ensino público	23,80	0,40	23,00	24,00	24,00	24,00	24,00	0,124
8º ano – ensino particular	23,93	0,25	23,00	24,00	24,00	24,00	24,00	
Total	23,86	0,34	23,00	24,00	24,00	24,00	24,00	
Leitura de Palavras 1- acertos								
9º ano – ensino público	23,64	0,66	22,00	23,00	24,00	24,00	24,00	0,439
9º ano – ensino particular	23,80	0,40	23,00	24,00	24,00	24,00	24,00	
Total	23,72	0,54	22,00	24,00	24,00	24,00	24,00	
Leitura de Palavras 1- acertos								
1ª série – ensino público	23,81	0,39	23,00	24,00	24,00	24,00	24,00	0,332
1ª série – ensino particular	23,90	0,43	23,00	24,00	24,00	24,00	24,00	
Total	23,85	0,35	23,00	24,00	24,00	24,00	24,00	
Leitura de Palavras 1- acertos								
2ª série – ensino público	23,86	0,43	22,00	24,00	24,00	24,00	24,00	0,282
2ª série – ensino particular	23,96	0,17	23,00	24,00	24,00	24,00	24,00	
Total	23,91	0,33	22,00	24,00	24,00	24,00	24,00	
Leitura de Palavras 1- acertos								
3ª série – ensino público	23,93	0,25	23,00	24,00	24,00	24,00	24,00	0,145
3ª série – ensino particular	23,80	0,40	23,00	24,00	24,00	24,00	24,00	
Total	23,86	0,34	23,00	24,00	24,00	24,00	24,00	

Teste de Wilcoxon. *evidência de associação estatística ($p < 0,05$)

Tabela 89. Descrição e comparação do tempo em segundos, por ano escolar, do ensino público e particular na prova Leitura de Palavras 1, Marília (SP), 2º semestre, 2015

	média	desvio-padrão	mínimo	percentil 25	mediana	percentil 75	máximo	Valor P
Leitura de Palavras 1- tempo em segundos								
6º ano – ensino público	18,00	4,47	10,00	14,00	17,50	21,00	29,00	0,919
6º ano – ensino particular	18,03	4,72	12,00	14,00	18,00	21,00	35,00	
Total	18,01	4,56	10,00	14,00	18,00	21,00	35,00	
Leitura de Palavras 1- tempo em segundos								
7º ano – ensino público	16,33	3,50	10,00	13,00	17,00	18,00	25,00	0,548
7º ano – ensino particular	17,06	3,92	11,00	14,00	17,00	20,00	25,00	
Total	16,68	3,70	10,00	14,00	17,00	19,00	25,00	
Leitura de Palavras 1- tempo em segundos								
8º ano – ensino público	15,25	4,21	7,00	12,00	14,00	18,00	25,00	0,230
8º ano – ensino particular	17,33	6,28	9,00	13,00	16,00	19,00	39,00	
Total	16,21	5,33	7,00	13,00	15,00	19,00	39,00	
Leitura de Palavras 1- tempo em segundos								
9º ano – ensino público	15,32	3,62	9,00	13,00	14,00	18,00	24,00	0,656
9º ano – ensino particular	14,67	3,26	9,00	12,00	15,00	17,00	21,00	
Total	15,00	3,44	9,00	13,00	15,00	17,00	24,00	
Leitura de Palavras 1- tempo em segundos								
1ª série – ensino público	15,71	4,89	10,00	13,00	15,00	16,00	36,00	0,470
1ª série – ensino particular	17,23	6,46	10,00	13,00	16,00	21,00	38,00	
Total	16,45	5,71	10,00	13,00	15,00	18,00	38,00	
Leitura de Palavras 1- tempo em segundos								
2ª série – ensino público	14,80	4,18	8,00	12,00	14,00	18,00	25,00	0,750
2ª série – ensino particular	15,00	3,94	9,00	12,00	14,00	18,00	24,00	
Total	14,90	4,03	8,00	12,00	14,00	18,00	25,00	
Leitura de Palavras 1- tempo em segundos								
3ª série – ensino público	15,13	4,02	8,00	12,00	15,00	18,00	27,00	0,828
3ª série – ensino particular	15,22	4,14	9,00	12,00	14,00	17,00	25,00	
Total	15,18	4,03	8,00	12,00	14,00	18,00	25,00	

Teste de Wilcoxon. *evidência de associação estatística ($p < 0,05$)

Tabela 90. Descrição e comparação de acertos, por ano escolar, do ensino público e particular na prova Leitura de Palavras 2, Marília (SP), 2º semestre, 2015

	média	desvio-padrão	mínimo	percentil 25	mediana	percentil 75	máximo	Valor P
Leitura de Palavras 2- acertos								
6º ano – ensino público	23,56	0,85	21,00	24,00	24,00	24,00	24,00	0,608
6º ano – ensino particular	23,54	0,76	21,00	23,00	24,00	24,00	24,00	
Total	23,55	0,80	21,00	23,00	24,00	24,00	24,00	
Leitura de Palavras 2- acertos								
7º ano – ensino público	23,45	1,03	20,00	23,00	24,00	24,00	24,00	0,045*
7º ano – ensino particular	23,77	0,92	19,00	24,00	24,00	24,00	24,00	
Total	23,60	0,98	19,00	24,00	24,00	24,00	24,00	
Leitura de Palavras 2- acertos								
8º ano – ensino público	23,77	0,49	22,00	24,00	24,00	24,00	24,00	0,256
8º ano – ensino particular	23,90	0,30	23,00	24,00	24,00	24,00	24,00	
Total	23,83	0,41	22,00	24,00	24,00	24,00	24,00	
Leitura de Palavras 2- acertos								
9º ano – ensino público	23,90	0,39	22,00	24,00	24,00	24,00	24,00	0,974
9º ano – ensino particular	23,95	0,24	23,00	24,00	24,00	24,00	24,00	
Total	23,91	0,32	22,00	24,00	24,00	24,00	24,00	
Leitura de Palavras 2- acertos								
1ª série – ensino público	23,71	0,58	22,00	24,00	24,00	24,00	24,00	0,029*
1ª série – ensino particular	23,96	0,18	23,00	24,00	24,00	24,00	24,00	
Total	23,83	0,45	22,00	24,00	24,00	24,00	24,00	
Leitura de Palavras 2- acertos								
2ª série – ensino público	23,90	0,18	23,00	24,00	24,00	24,00	24,00	0,966
2ª série – ensino particular	23,90	0,30	23,00	24,00	24,00	24,00	24,00	
Total	23,90	0,30	23,00	24,00	24,00	24,00	24,00	
Leitura de Palavras 2- acertos								
3ª série – ensino público	23,96	0,18	23,00	24,00	24,00	24,00	24,00	0,309
3ª série – ensino particular	24,00	0,00	24,00	24,00	24,00	24,00	24,00	
Total	23,98	0,12	23,00	24,00	24,00	24,00	24,00	

Teste de Wilcoxon. *evidência de associação estatística ($p < 0,05$)

Tabela 91. Descrição e comparação do tempo em segundos, por ano escolar, do ensino público e particular na prova Leitura de Palavras 2, Marília (SP), 2º semestre, 2015

	média	desvio-padrão	mínimo	percentil 25	mediana	percentil 75	máximo	Valor P
Leitura de Palavras 2- tempo em segundos								
6º ano – ensino público	24,03	6,41	15,00	19,00	23,00	27,00	40,00	0,287
6º ano – ensino particular	23,09	8,79	15,00	18,00	21,00	24,00	64,00	
Total	23,55	7,67	15,00	19,00	22,00	25,00	64,00	
Leitura de Palavras 2- tempo em segundos								
7º ano – ensino público	22,33	7,88	14,00	17,00	21,00	24,00	50,00	0,866
7º ano – ensino particular	20,77	3,38	15,00	18,00	20,00	23,00	30,00	
Total	21,57	6,13	14,00	17,50	21,00	23,00	50,00	
Leitura de Palavras 2- tempo em segundos								
8º ano – ensino público	19,45	5,10	10,00	16,00	18,00	23,00	37,00	0,629
8º ano – ensino particular	20,13	5,29	12,00	17,00	18,50	23,00	34,00	
Total	19,76	5,16	10,00	17,00	18,00	23,00	37,00	
Leitura de Palavras 2- tempo em segundos								
9º ano – ensino público	20,35	3,90	15,00	17,00	19,00	23,00	29,00	0,082
9º ano – ensino particular	18,22	3,92	12,00	16,00	18,00	20,00	28,00	
Total	19,29	4,02	13,00	17,00	19,00	22,00	29,00	
Leitura de Palavras 2- tempo em segundos								
1ª série – ensino público	19,78	4,13	13,00	17,00	19,00	21,50	37,00	0,474
1ª série – ensino particular	18,90	3,79	13,00	16,00	18,50	21,00	28,00	
Total	19,35	3,96	13,00	17,00	19,00	21,00	37,00	
Leitura de Palavras 2- tempo em segundos								
2ª série – ensino público	19,43	5,27	10,00	16,00	18,50	22,00	34,00	0,024*
2ª série – ensino particular	16,83	3,53	12,00	15,00	16,00	19,00	25,00	
Total	18,11	4,62	10,00	15,00	17,00	21,00	34,00	
Leitura de Palavras 2- tempo em segundos								
3ª série – ensino público	18,16	4,32	10,00	15,00	17,50	22,00	28,00	0,777
3ª série – ensino particular	18,41	3,81	12,00	15,00	18,00	21,00	27,00	
Total	18,29	4,03	10,00	15,00	18,00	21,00	28,00	

Teste de Wilcoxon. *evidência de associação estatística (p<0,05)

Tabela 92. Descrição e comparação de acertos, por ano escolar, do ensino público e particular na prova Leitura de Palavras 3, Marília (SP), 2º semestre, 2015

Tabela 52: Desenho e comparação de acertos, por ano escolar, do ensino público e particular na prova Leitura de Palavras 3, 2º semestre, 2013								
	média	desvio-padrão	mínimo	percentil 25	mediana	percentil 75	máximo	Valor P
Leitura de Palavras 3- acertos								
6º ano – ensino público	22,43	2,32	13,00	22,00	23,00	24,00	24,00	0,820
6º ano – ensino particular	22,77	1,54	18,00	22,00	23,00	24,00	24,00	
Total	22,60	1,96	13,00	22,00	23,00	24,00	24,00	
Leitura de Palavras 3- acertos								
7º ano – ensino público	22,78	2,21	13,00	23,00	23,00	24,00	24,00	0,455
7º ano – ensino particular	23,25	1,26	18,00	23,00	24,00	24,00	24,00	
Total	23,01	1,82	13,00	23,00	24,00	24,00	24,00	
Leitura de Palavras 3- acertos								
8º ano – ensino público	23,57	0,65	22,00	23,00	24,00	24,00	24,00	0,154
8º ano – ensino particular	23,30	0,87	20,00	23,00	23,00	24,00	24,00	
Total	23,44	0,77	20,00	23,00	24,00	24,00	24,00	
Leitura de Palavras 3- acertos								
9º ano – ensino público	23,41	0,92	21,00	23,00	24,00	24,00	24,00	0,586
9º ano – ensino particular	23,51	0,92	20,00	23,00	24,00	24,00	24,00	
Total	23,46	0,91	20,00	23,00	24,00	24,00	24,00	
Leitura de Palavras 3- acertos								
1ª série – ensino público	23,21	1,66	17,00	23,00	24,00	24,00	24,00	0,615
1ª série – ensino particular	23,60	0,77	17,00	23,00	24,00	24,00	24,00	
Total	23,40	1,31	17,00	23,00	24,00	24,00	24,00	
Leitura de Palavras 3- acertos								
2ª série – ensino público	23,56	0,77	21,00	23,00	24,00	24,00	24,00	0,261
2ª série – ensino particular	23,80	0,40	23,00	24,00	24,00	24,00	24,00	
Total	23,68	0,62	21,00	24,00	24,00	24,00	24,00	
Leitura de Palavras 3- acertos								
3ª série – ensino público	23,76	0,50	22,00	24,00	24,00	24,00	24,00	0,398
3ª série – ensino particular	23,58	0,84	20,00	23,00	24,00	24,00	24,00	
Total	23,67	0,70	20,00	24,00	24,00	24,00	24,00	

Teste de Wilcoxon. *evidência de associação estatística ($p < 0,05$)

Tabela 93. Descrição e comparação do tempo em segundos, por ano escolar, do ensino público e particular na prova Leitura de Palavras 3, Marília (SP), 2º semestre, 2015

	média	desvio-padrão	mínimo	percentil 25	mediana	percentil 75	máximo	Valor P
Leitura de Palavras 3- tempo em segundos								
6º ano – ensino público	25,76	7,72	14,00	20,00	25,00	30,00	43,00	0,027*
6º ano – ensino particular	22,70	9,67	15,00	18,00	20,00	24,00	65,00	
Total	24,21	8,83	14,00	18,00	22,00	26,00	65,00	
Leitura de Palavras 3- tempo em segundos								
7º ano – ensino público	23,60	8,88	12,00	18,00	22,00	25,00	52,00	0,209
7º ano – ensino particular	20,77	3,64	15,00	18,00	20,00	22,00	32,00	
Total	22,23	6,95	12,00	18,00	21,50	24,00	52,00	
Leitura de Palavras 3- tempo em segundos								
8º ano – ensino público	20,02	5,50	13,00	15,00	19,00	25,00	36,00	0,611
8º ano – ensino particular	19,00	4,54	12,00	16,00	18,00	21,00	32,00	
Total	19,55	5,06	12,00	16,00	18,00	22,00	36,00	
Leitura de Palavras 3- tempo em segundos								
9º ano – ensino público	20,96	4,87	14,00	17,00	20,00	24,00	34,00	0,004*
9º ano – ensino particular	17,32	3,59	10,00	15,00	17,00	20,00	24,00	
Total	19,14	4,63	10,00	16,00	18,00	22,00	34,00	
Leitura de Palavras 3- tempo em segundos								
1ª série – ensino público	21,62	5,10	14,00	18,00	20,00	24,00	37,00	0,005*
1ª série – ensino particular	18,06	4,03	10,00	15,00	18,00	20,00	24,00	
Total	19,90	4,91	10,00	17,00	20,00	24,00	37,00	
Leitura de Palavras 3- tempo em segundos								
2ª série – ensino público	18,50	4,03	10,00	15,00	18,00	20,00	28,00	0,017*
2ª série – ensino particular	16,32	3,54	11,00	14,00	16,00	19,00	24,00	
Total	17,39	3,76	11,00	14,00	17,00	20,00	26,00	
Leitura de Palavras 3- tempo em segundos								
3ª série – ensino público	17,53	4,15	11,00	15,00	17,00	20,00	25,00	0,519
3ª série – ensino particular	18,16	3,95	11,00	16,00	18,00	20,00	30,00	
Total	17,85	4,03	11,00	15,00	17,00	20,00	30,00	

Teste de Wilcoxon. *evidência de associação estatística ($p < 0,05$)

Tabela 94. Descrição e comparação de acertos, por ano escolar, do ensino público e particular na prova Leitura de Palavras 4, Marília (SP), 2º semestre, 2015

	média	desvio-padrão	mínimo	percentil 25	mediana	percentil 75	máximo	Valor P
Leitura de Palavras 4- acertos								
6º ano – ensino público	21,56	2,71	14,00	21,00	22,50	23,00	24,00	0,112
6º ano – ensino particular	22,29	2,45	13,00	22,00	23,00	24,00	24,00	
Total	21,93	2,58	13,00	22,00	23,00	24,00	24,00	
Leitura de Palavras 4- acertos								
7º ano – ensino público	22,06	1,91	17,00	21,00	22,00	24,00	24,00	0,037*
7º ano – ensino particular	22,96	1,37	19,00	22,00	23,00	24,00	24,00	
Total	22,50	1,72	17,00	22,00	23,00	24,00	24,00	
Leitura de Palavras 4- acertos								
8º ano – ensino público	22,94	1,32	20,00	22,00	23,00	24,00	24,00	0,137
8º ano – ensino particular	23,43	0,93	20,00	23,00	24,00	24,00	24,00	
Total	23,16	1,18	20,00	23,00	24,00	24,00	24,00	
Leitura de Palavras 4- acertos								
9º ano – ensino público	22,96	0,91	21,00	22,00	23,00	24,00	24,00	0,007*
9º ano – ensino particular	23,48	1,02	20,00	23,00	24,00	24,00	24,00	
Total	23,22	0,99	20,00	23,00	24,00	24,00	24,00	
Leitura de Palavras 4- acertos								
1ª série – ensino público	22,84	1,95	17,00	23,00	24,00	24,00	24,00	0,154
1ª série – ensino particular	23,56	0,72	22,00	23,00	24,00	24,00	24,00	
Total	23,19	1,52	17,00	23,00	24,00	24,00	24,00	
Leitura de Palavras 4- acertos								
2ª série – ensino público	23,53	0,86	21,00	23,00	24,00	24,00	24,00	0,436
2ª série – ensino particular	23,74	0,51	22,00	24,00	24,00	24,00	24,00	
Total	23,63	0,70	21,00	23,00	24,00	24,00	24,00	
Leitura de Palavras 4- acertos								
3ª série – ensino público	23,70	0,70	21,00	24,00	24,00	24,00	24,00	0,232
3ª série – ensino particular	23,90	0,30	23,00	24,00	24,00	24,00	24,00	
Total	23,80	0,54	21,00	24,00	24,00	24,00	24,00	

Teste de Wilcoxon. *evidência de associação estatística ($p < 0,05$)

Tabela 95. Descrição e comparação do tempo em segundos, por ano escolar, do ensino público e particular na prova Leitura de Palavras 4, Marília (SP), 2º semestre, 2015

	média	desvio-padrão	mínimo	percentil 25	mediana	percentil 75	máximo	Valor P
Leitura de Palavras 4- tempo em segundos								
6º ano – ensino público	41,16	14,11	24,00	30,00	37,50	48,00	79,00	0,028*
6º ano – ensino particular	35,61	15,65	22,00	26,00	31,00	41,00	99,00	
Total	38,34	15,05	22,00	28,00	35,00	44,00	99,00	
Leitura de Palavras 4- tempo em segundos								
7º ano – ensino público	35,93	14,92	16,00	27,00	32,00	44,00	90,00	0,070
7º ano – ensino particular	29,09	4,93	20,00	25,00	30,00	33,00	41,00	
Total	32,62	11,68	16,00	25,50	30,50	35,00	90,00	
Leitura de Palavras 4- tempo em segundos								
8º ano – ensino público	30,65	9,87	20,00	25,00	28,00	34,00	73,00	0,105
8º ano – ensino particular	26,90	6,45	17,00	22,00	26,50	31,00	47,00	
Total	28,92	8,61	17,00	23,00	27,00	32,00	73,00	
Leitura de Palavras 4- tempo em segundos								
9º ano – ensino público	31,12	6,61	21,00	26,00	30,00	36,00	46,00	<0,001*
9º ano – ensino particular	24,41	5,35	16,00	20,00	25,00	27,00	37,00	
Total	27,77	6,85	16,00	22,00	27,00	32,00	46,00	
Leitura de Palavras 4- tempo em segundos								
1ª série – ensino público	30,46	8,28	18,00	24,00	28,00	35,50	49,00	0,001*
1ª série – ensino particular	24,10	4,12	16,00	21,00	24,50	26,00	35,00	
Total	27,38	7,30	16,00	22,00	26,00	29,00	49,00	
Leitura de Palavras 4- tempo em segundos								
2ª série – ensino público	27,00	5,30	18,00	24,00	27,00	31,00	43,00	<0,001*
2ª série – ensino particular	22,22	4,80	15,00	19,00	22,00	25,00	39,00	
Total	24,57	5,56	15,00	21,00	24,00	28,00	43,00	
Leitura de Palavras 4- tempo em segundos								
3ª série – ensino público	25,03	5,37	16,00	22,00	24,00	27,00	40,00	0,597
3ª série – ensino particular	24,32	5,08	16,00	21,00	23,00	27,00	36,00	
Total	24,67	5,20	16,00	22,00	24,00	27,00	40,00	

Teste de Wilcoxon. *evidência de associação estatística (p<0,05)

Tabela 96. Descrição e comparação de acertos, por ano escolar, do ensino público e particular na prova Leitura de Pseudopalavras 1, Marília (SP), 2º semestre, 2015

	média	desvio-padrão	mínimo	percentil 25	mediana	percentil 75	máximo	Valor P
Leitura de Pseudopalavras 1- acertos								
6º ano – ensino público	21,90	2,42	15,00	21,00	22,50	24,00	24,00	0,639
6º ano – ensino particular	22,22	2,02	18,00	21,00	23,00	24,00	24,00	
Total	22,06	2,22	15,00	21,00	23,00	24,00	24,00	
Leitura de Pseudopalavras 1- acertos								
7º ano – ensino público	22,27	2,51	12,00	21,00	23,00	24,00	24,00	0,7800
7º ano – ensino particular	22,41	1,94	15,00	22,00	23,00	24,00	24,00	
Total	22,34	2,24	12,00	22,00	23,00	24,00	24,00	
Leitura de Pseudopalavras 1- acertos								
8º ano – ensino público	22,40	1,81	17,00	22,00	23,00	24,00	24,00	0,050
8º ano – ensino particular	23,10	1,49	17,00	23,00	24,00	24,00	24,00	
Total	22,72	1,70	17,00	22,00	23,00	24,00	24,00	
Leitura de Pseudopalavras 1- acertos								
9º ano – ensino público	22,93	1,54	17,00	22,00	24,00	24,00	24,00	0,430
9º ano – ensino particular	22,64	1,74	17,00	22,00	23,00	24,00	24,00	
Total	22,79	1,64	17,00	22,00	23,00	24,00	24,00	
Leitura de Pseudopalavras 1- acertos								
1ª série – ensino público	22,34	2,47	13,00	22,00	23,00	24,00	24,00	0,167
1ª série – ensino particular	23,03	1,49	18,00	23,00	24,00	24,00	24,00	
Total	22,67	2,07	13,00	22,00	23,00	24,00	24,00	
Leitura de Pseudopalavras 1- acertos								
2ª série – ensino público	22,40	1,97	15,00	22,00	23,00	24,00	24,00	0,038
2ª série – ensino particular	23,25	1,06	19,00	23,00	23,00	24,00	24,00	
Total	22,83	1,62	15,00	23,00	23,00	24,00	24,00	
Leitura de Pseudopalavras 1- acertos								
3ª série – ensino público	23,13	0,93	21,00	23,00	23,00	24,00	24,00	0,512
3ª série – ensino particular	23,12	1,43	17,00	23,00	24,00	24,00	24,00	
Total	23,13	1,20	17,00	23,00	23,00	24,00	24,00	

Teste de Wilcoxon. *evidência de associação estatística ($p < 0,05$)

Tabela 97. Descrição e comparação do tempo em segundos, por ano escolar, do ensino público e particular na prova Leitura de Palavras 1, Marília (SP), 2º semestre, 2015

	média	desvio-padrão	mínimo	percentil 25	mediana	percentil 75	máximo	Valor P
Leitura de Pseudopalavras 1-tempo em segundos								
6º ano – ensino público	32,10	8,27	19,00	27,00	31,50	38,00	48,00	0,002*
6º ano – ensino particular	25,45	6,19	16,00	22,00	24,00	27,00	44,00	
Total	28,72	7,96	16,00	22,00	27,00	33,00	48,00	
Leitura de Pseudopalavras 1-tempo em segundos								
7º ano – ensino público	28,36	10,65	13,00	21,00	27,00	32,00	50,00	0,210
7º ano – ensino particular	24,70	4,18	16,00	23,00	25,00	27,00	35,00	
Total	26,59	8,32	13,00	21,50	25,00	28,50	60,00	
Leitura de Pseudopalavras 1-tempo em segundos								
8º ano – ensino público	24,71	6,46	16,00	19,00	23,00	29,00	42,00	0,659
8º ano – ensino particular	23,80	5,01	16,00	20,00	22,50	26,00	34,00	
Total	24,29	5,81	16,00	20,00	23,00	27,00	42,00	
Leitura de Pseudopalavras 1-tempo em segundos								
9º ano – ensino público	26,09	7,13	17,00	21,00	24,00	34,00	44,00	0,074
9º ano – ensino particular	23,09	6,94	14,00	19,00	21,00	27,00	50,00	
Total	24,59	7,14	14,00	19,00	23,00	28,00	50,00	
Leitura de Pseudopalavras 1-tempo em segundos								
1ª série – ensino público	28,34	9,01	15,00	22,50	29,00	32,00	60,00	<0,001*
1ª série – ensino particular	21,43	4,06	14,00	18,00	21,00	25,00	29,00	
Total	25,00	7,83	14	19,00	23,50	30,00	60,00	
Leitura de Pseudopalavras 1-tempo em segundos								
2ª série – ensino público	23,73	5,10	16,00	20,00	23,50	26,00	36,00	0,010*
2ª série – ensino particular	20,29	5,23	12,00	16,00	20,00	22,00	36,00	
Total	21,98	5,41	12,00	18,00	22,00	25,00	36,00	
Leitura de Pseudopalavras 1-tempo em segundos								
3ª série – ensino público	22,40	4,44	15,00	19,00	22,50	25,00	33,00	0,553
3ª série – ensino particular	23,35	6,41	13,00	19,00	23,00	27,00	44,00	
Total	22,88	5,50	13,00	19,00	23,00	26,00	44,00	

Teste de Wilcoxon. *evidência de associação estatística (p<0,05)

Tabela 98. Descrição e comparação de acertos, por ano escolar, do ensino público e particular na prova Leitura de Pseudopalavras 2, Marília (SP), 2º semestre, 2015

	média	desvio-padrão	mínimo	percentil 25	mediana	percentil 75	máximo	Valor P
Leitura de Pseudopalavras 2- acertos								
6º ano – ensino público	19,20	4,45	11,00	17,00	21,00	23,00	24,00	0,499
6º ano – ensino particular	20,35	3,03	12,00	18,00	21,00	23,00	24,00	
Total	19,78	3,81	11,00	18,00	21,00	23,00	24,00	
Leitura de Pseudopalavras 2- acertos								
7º ano – ensino público	20,60	3,72	9,00	19,00	22,00	23,00	24,00	0,956
7º ano – ensino particular	20,93	3,16	11,00	20,00	22,00	23,00	24,00	
Total	20,76	3,43	9,00	20,00	22,00	23,00	24,00	
Leitura de Pseudopalavras 2- acertos								
8º ano – ensino público	21,31	2,43	16,00	20,00	22,00	24,00	24,00	0,883
8º ano – ensino particular	21,43	2,41	11,00	21,00	22,00	23,00	24,00	
Total	21,36	2,40	11,00	21,00	22,00	24,00	24,00	
Leitura de Pseudopalavras 2- acertos								
9º ano – ensino público	21,19	2,74	14,00	19,00	22,00	24,00	24,00	0,869
9º ano – ensino particular	21,45	2,24	15,00	20,00	22,00	23,00	24,00	
Total	21,32	2,49	14,00	19,00	22,00	24,00	24,00	
Leitura de Pseudopalavras 2- acertos								
1ª série – ensino público	21,09	3,56	11,00	20,00	23,00	23,50	24,00	0,333
1ª série – ensino particular	22,30	1,85	17,00	22,00	23,00	24,00	24,00	
Total	21,67	2,91	11,00	21,00	23,00	24,00	24,00	
Leitura de Pseudopalavras 2- acertos								
2ª série – ensino público	22,13	2,25	13,00	21,00	22,50	24,00	24,00	0,625
2ª série – ensino particular	22,06	1,84	16,00	21,00	23,00	23,00	24,00	
Total	22,09	2,03	13,00	21,00	23,00	23,00	24,00	
Leitura de Pseudopalavras 2- acertos								
3ª série – ensino público	21,90	2,52	11,00	21,00	22,50	23,00	24,00	0,546
3ª série – ensino particular	21,61	2,40	13,00	21,00	22,00	23,00	24,00	
Total	21,75	2,44	11,00	21,00	22,00	23,00	24,00	

Teste de Wilcoxon. *evidência de associação estatística ($p < 0,05$)

Tabela 99. Descrição e comparação do tempo em segundos, por ano escolar, do ensino público e particular na prova Leitura de Palavras 2, Marília (SP), 2º semestre, 2015

	média	desvio-padrão	mínimo	percentil 25	mediana	percentil 75	máximo	Valor P
Leitura de Pseudopalavras 2-tempo em segundos								
6º ano – ensino público	52,00	14,03	26,00	44,00	50,00	58,00	90,00	0,014*
6º ano – ensino particular	43,45	12,32	23,00	35,00	42,00	52,00	75,00	
Total	47,65	13,77	23,00	37,00	47,00	54,00	90,00	
Leitura de Pseudopalavras 2-tempo em segundos								
7º ano – ensino público	46,63	13,70	27,00	37,00	44,00	53,00	86,00	0,031*
7º ano – ensino particular	39,45	5,91	25,00	36,00	40,00	44,00	51,00	
Total	43,15	11,18	25,00	36,50	41,00	47,50	86,00	
Leitura de Pseudopalavras 2-tempo em segundos								
8º ano – ensino público	41,68	11,02	24,00	35,00	40,00	46,00	73,00	0,175
8º ano – ensino particular	38,33	8,54	27,00	32,00	37,50	42,00	65,00	
Total	40,13	10,02	24,00	33,00	39,00	45,00	73,00	
Leitura de Pseudopalavras 2-tempo em segundos								
9º ano – ensino público	43,77	10,50	27,00	37,00	43,00	48,00	69,00	<0,001*
9º ano – ensino particular	35,09	7,44	23,00	29,00	36,00	39,00	52,00	
Total	39,43	10,03	23,00	32,00	37,50	45,00	69,00	
Leitura de Pseudopalavras 2-tempo em segundos								
1ª série – ensino público	42,71	11,42	28,00	32,50	40,00	52,50	63,00	<0,001*
1ª série – ensino particular	31,90	7,20	16,00	27,00	32,50	37,00	50,00	
Total	37,48	10,98	16,00	30,00	34,00	43,00	63,00	
Leitura de Pseudopalavras 2-tempo em segundos								
2ª série – ensino público	38,83	8,04	23,00	36,00	37,50	41,00	60,00	0,002*
2ª série – ensino particular	32,83	5,75	22,00	29,00	33,00	38,00	44,00	
Total	35,78	7,54	22,00	31,00	36,00	40,00	60,00	
Leitura de Pseudopalavras 2-tempo em segundos								
3ª série – ensino público	37,73	6,05	27,00	34,00	36,50	42,00	44,50	0,402
3ª série – ensino particular	36,64	7,94	21,00	32,00	35,00	41,00	60,00	
Total	37,18	7,04	21,00	33,00	36,00	41,00	60,00	

Teste de Wilcoxon. *evidência de associação estatística (p<0,05)

Referente às provas do processo sintático, evidência de diferença foi encontrada na prova estruturas gramaticais II para o 8º ano ($p=0,005$), 9º ano ($p=0,013$) e 1ª série ($p=0,032$) (Tabela 100). Na prova sinais de pontuação, média de acertos (Tabela 101), para o 7º ano ($p<0,001$), 8º ano ($p=0,000$), 9º ano ($p<0,001$) e na média do tempo em segundos, para sinais de pontuação para o 9º ano ($p<0,001$) e 1ª série ($p=0,005$) (Tabela 102).

Quanto ao processo semântico, na prova compreensão de leitura I, há evidência de diferença referente ao número de acertos para o 6º ano ($p=0,045$), 7º ano ($p=0,003$), 8º ano ($p<0,001$) e 1ª série ($p=0,013$) (103). Quanto ao tempo médio, em segundos, evidência de diferença foi identificada para o 7º ano (0,020), 9º ano ($p<0,001$), 1ª série ($p=0,003$) e 2ª série ($p=0,031$) (Tabela 104).

Referente ao número de acertos, pela pontuação média, nos anos em que houve evidência de diferença, verifica-se desempenho superior dos escolares do ensino particular em relação aos do público. Quanto à média do tempo em segundos, identifica-se que os escolares do ensino público levam mais tempo para a execução das provas.

Na prova compreensão de leitura II (Tabela 105), houve evidência de diferença para todos os anos escolares; o que indicou desempenho superior dos escolares do ensino particular, exceto para 3ª série ($p=0,162$) e para o 7º ano ($p=0,180$), 2ª série ($p=0,127$) e 3ª série ($p=0,286$), na prova compreensão oral (Tabela 106).

Tabela 100. Descrição e comparação de acertos, por ano escolar, do ensino público e particular na prova Estruturas Gramaticais II, Marília (SP), 2º semestre, 2015

	média	desvio-padrão	mínimo	percentil 25	mediana	percentil 75	máximo	Valor P
Estruturas Gramaticais II- acertos								
6º ano – ensino público	16,00	3,68	4,00	14,00	17,00	19,00	21,00	0,782
6º ano – ensino particular	16,25	2,73	11,00	14,00	16,00	18,00	22,00	
Total	16,13	3,21	4,00	14,00	16,00	19,00	24,00	
Estruturas Gramaticais II- acertos								
7º ano – ensino público	16,87	2,38	11,00	16,00	17,00	18,00	23,00	0,467
7º ano – ensino particular	17,58	2,59	14,00	15,00	17,00	19,00	24,00	
Total	17,21	2,49	11,00	15,00	17,00	19,00	24,00	
Estruturas Gramaticais II- acertos								
8º ano – ensino público	17,42	2,35	11,00	16,00	18,00	19,00	22,00	0,005*
8º ano – ensino particular	19,30	2,38	15,00	18,00	19,00	21,00	24,00	
Total	18,29	2,52	11,00	16,00	19,00	20,00	24,00	
Estruturas Gramaticais II- acertos								
9º ano – ensino público	17,38	2,87	9,00	16,00	17,00	20,00	22,00	0,013*
9º ano – ensino particular	19,06	2,12	14,00	18,00	18,00	21,00	23,00	
Total	18,22	2,64	9,00	16,00	19,00	20,00	24,00	
Estruturas Gramaticais II- acertos								
1ª série – ensino público	17,15	2,51	11,00	16,00	17,00	18,50	23,00	0,032*
1ª série – ensino particular	18,66	2,82	12,00	17,00	19,00	21,00	24,00	
Total	17,88	2,75	11,00	16,00	17,50	20,00	24,00	
Estruturas Gramaticais II- acertos								
2ª série – ensino público	17,96	2,05	13,00	17,00	18,00	20,00	22,00	0,057
2ª série – ensino particular	19,19	2,61	15,00	17,00	19,00	21,00	24,00	
Total	18,59	2,41	13,00	17,00	19,00	20,00	24,00	
Estruturas Gramaticais II- acertos								
3ª série – ensino público	18,46	2,64	12,00	17,00	18,00	20,00	23,00	0,722
3ª série – ensino particular	18,61	3,15	10,00	17,00	19,00	21,00	23,00	
Total	18,54	2,89	10,00	17,00	18,00	21,00	23,00	

Teste de Wilcoxon. *evidência de associação estatística ($p < 0,05$)

Tabela 101. Descrição e comparação de acertos, por ano escolar, do ensino público e particular na prova Sinais de Pontuação, Marília (SP), 2º semestre, 2015

	média	desvio-padrão	mínimo	percentil 25	mediana	percentil 75	máximo	Valor P
Sinais de Pontuação- acertos								
6º ano – ensino público	29,38	2,13	22,00	28,00	30,00	31,00	31,00	0,128
6º ano – ensino particular	28,18	3,20	17,00	27,00	29,00	30,00	31,00	
Total	28,85	3,04	14,00	28,00	30,00	31,00	35,00	
Sinais de Pontuação- acertos								
7º ano – ensino público	28,18	3,20	17,00	27,00	29,00	30,00	31,00	<0,001*
7º ano – ensino particular	29,93	2,64	17,00	30,00	31,00	31,00	31,00	
Total	29,03	3,05	17,00	28,00	30,00	31,00	31,00	
Sinais de Pontuação- acertos								
8º ano – ensino público	27,88	3,44	18,00	27,00	29,00	31,00	31,00	0,000*
8º ano – ensino particular	30,46	1,16	27,00	31,00	31,00	31,00	31,00	
Total	29,07	2,93	18,00	28,00	30,00	31,00	31,00	
Sinais de Pontuação- acertos								
9º ano – ensino público	28,25	3,28	21,00	27,00	30,00	31,00	31,00	<0,001*
9º ano – ensino particular	30,67	0,54	29,00	30,00	31,00	31,00	31,00	
Total	29,46	2,63	21,00	30,00	30,50	31,00	31,00	
Sinais de Pontuação- acertos								
1ª série – ensino público	29,46	1,77	24,00	29,00	30,00	31,00	31,00	0,686
1ª série – ensino particular	29,63	1,62	25,00	29,00	30,00	31,00	31,00	
Total	29,54	1,69	24,00	29,00	30,00	31,00	31,00	
Sinais de Pontuação- acertos								
2ª série – ensino público	29,73	2,01	23,00	29,00	30,50	31,00	31,00	0,165
2ª série – ensino particular	30,03	2,02	23,00	30,00	31,00	31,00	31,00	
Total	29,88	2,00	23,00	30,00	31,00	31,00	31,00	
Sinais de Pontuação- acertos								
3ª série – ensino público	29,76	1,75	23,00	29,00	30,00	31,00	31,00	0,635
3ª série – ensino particular	29,77	1,70	25,00	28,00	31,00	31,00	31,00	
Total	29,77	1,71	23,00	29,00	30,00	31,00	31,00	

Teste de Wilcoxon. *evidência de associação estatística (p<0,05)

Tabela 102. Descrição e comparação do tempo em segundos, por ano escolar, do ensino público e particular na prova Sinais de Pontuação, Marília (SP), 2º semestre, 2015

	média	desvio-padrão	mínimo	percentil 25	mediana	percentil 75	máximo	Valor P
Sinais de Pontuação- tempo em segundos								
6º ano – ensino público	91,46	34,12	47,00	66,00	85,00	114,00	190,00	0,423
6º ano – ensino particular	88,70	41,86	53,00	64,00	75,00	94,00	250,00	
Total	90,06	37,96	47,00	66,00	77,00	103,00	250,00	
Sinais de Pontuação- tempo em segundos								
7º ano – ensino público	87,27	33,99	51,00	63,00	78,00	98,00	180,00	0,030*
7º ano – ensino particular	69,03	12,52	51,00	60,00	65,00	78,00	105,00	
Total	78,43	27,31	51,00	60,50	69,50	88,00	180,00	
Sinais de Pontuação- tempo em segundos								
8º ano – ensino público	68,25	17,34	45,00	55,00	63,00	75,00	129,00	0,612
8º ano – ensino particular	65,46	13,31	46,00	57,00	62,00	73,00	110,00	
Total	66,96	15,55	45,00	57,00	62,00	74,00	129,00	
Sinais de Pontuação- tempo em segundos								
9º ano – ensino público	72,90	15,81	49,00	61,00	71,00	82,00	108,00	<0,001*
9º ano – ensino particular	60,06	9,40	47,00	53,00	57,00	67,00	85,00	
Total	66,48	14,43	47,00	55,00	62,50	76,00	108,00	
Sinais de Pontuação- tempo em segundos								
1ª série – ensino público	69,78	17,37	48,00	57,50	62,50	83,00	110,00	0,005*
1ª série – ensino particular	58,30	10,39	41,00	53,00	57,50	60,00	90,00	
Total	64,22	15,43	41,00	55,00	60,00	71,00	110,00	
Sinais de Pontuação- tempo em segundos								
2ª série – ensino público	63,13	11,67	46,00	57,00	60,00	69,00	102,00	0,245
2ª série – ensino particular	60,61	12,01	43,00	55,00	58,00	62,00	102,00	
Total	61,85	11,81	43,00	55,00	60,00	65,00	102,00	
Sinais de Pontuação- tempo em segundos								
3ª série – ensino público	61,86	11,13	38,00	55,00	60,00	66,00	97,00	0,461
3ª série – ensino particular	60,00	8,25	47,00	55,00	59,00	64,00	85,00	
Total	60,91	9,74	38,00	55,00	59,00	65,00	97,00	

Teste de Wilcoxon. *evidência de associação estatística (p<0,05)

Tabela 103. Descrição e comparação de acertos, por ano escolar, do ensino público e particular na prova Compreensão de Leitura I, Marília (SP), 2º semestre, 2015

	média	desvio-padrão	mínimo	percentil 25	mediana	percentil 75	máximo	Valor P
Compreensão de Leitura I- acertos								
6º ano – ensino público	3,00	1,92	0,00	1,00	3,00	5,00	6,00	0,045*
6º ano – ensino particular	4,19	2,15	1,00	2,00	4,00	6,00	8,00	
Total	3,60	2,11	0,00	2,00	4,00	5,00	8,00	
Compreensão de Leitura I- acertos								
7º ano – ensino público	3,57	1,85	0,00	2,00	3,00	4,00	8,00	0,003*
7º ano – ensino particular	5,06	1,91	2,00	4,00	5,00	6,00	9,00	
Total	4,29	2,01	0,00	3,00	4,00	6,00	9,00	
Compreensão de Leitura I- acertos								
8º ano – ensino público	3,60	1,78	0,00	2,00	4,00	5,00	8,00	<0,001*
8º ano – ensino particular	5,36	1,71	2,00	4,00	6,00	6,00	9,00	
Total	4,41	1,95	0,00	3,00	5,00	6,00	9,00	
Compreensão de Leitura I- acertos								
9º ano – ensino público	4,00	2,08	1,00	2,00	4,00	5,00	8,00	0,257
9º ano – ensino particular	4,64	2,00	1,00	3,00	4,00	6,00	8,00	
Total	4,32	2,05	1,00	3,00	4,00	6,00	8,00	
Compreensão de Leitura I- acertos								
1ª série – ensino público	4,03	2,34	0,00	2,50	4,00	5,50	10,00	0,013*
1ª série – ensino particular	5,33	1,86	1,00	4,00	5,50	7,00	9,00	
Total	4,66	2,20	0,00	3,00	4,00	6,00	10,00	
Compreensão de Leitura I- acertos								
2ª série – ensino público	4,66	1,88	1,00	3,00	5,00	6,00	9,00	0,095
2ª série – ensino particular	5,41	1,82	1,00	4,00	6,00	7,00	8,00	
Total	5,04	1,87	1,00	4,00	5,00	6,00	9,00	
Compreensão de Leitura I- acertos								
3ª série – ensino público	4,63	2,00	0,00	3,00	5,00	6,00	8,00	0,468
3ª série – ensino particular	5,19	1,72	2,00	4,00	5,00	6,00	9,00	
Total	4,91	1,87	0,00	4,00	5,00	6,00	9,00	

Teste de Wilcoxon. *evidência de associação estatística ($p < 0,05$)

Tabela 104. Descrição e comparação do tempo em segundos, por ano escolar, do ensino público e particular na prova Compreensão de Leitura I, Marília (SP), 2º semestre, 2015

	média	desvio-padrão	mínimo	percentil 25	mediana	percentil 75	máximo	Valor P
Compreensão de Leitura I- tempo em segundos								
6º ano – ensino público	277,90	88,07	150,00	201,00	252,00	346,00	473,00	0,067
6º ano – ensino particular	249,35	95,02	158,00	186,00	222,00	276,00	540,00	
Total	263,39	92,03	150,00	195,00	240,00	285,00	540,00	
Compreensão de Leitura I- tempo em segundos								
7º ano – ensino público	239,15	80,80	109,00	178,00	221,00	271,00	428,00	0,020*
7º ano – ensino particular	194,35	35,97	142,00	165,00	187,00	223,00	295,00	
Total	217,45	66,64	109,00	171,00	200,50	258,00	428,00	
Compreensão de Leitura I- tempo em segundos								
8º ano – ensino público	208,22	59,13	130,00	165,00	199,00	224,00	380,00	0,226
8º ano – ensino particular	188,36	37,71	135,00	165,00	175,00	205,00	310,00	
Total	199,06	51,01	130,00	165,00	191,00	215,00	380,00	
Compreensão de Leitura I- tempo em segundos								
9º ano – ensino público	215,58	39,96	138,00	180,00	203,00	249,00	300,00	<0,001*
9º ano – ensino particular	178,09	28,26	132,00	155,00	169,00	197,00	258,00	
Total	196,83	39,18	132,00	167,00	194,50	214,00	300,00	
Compreensão de Leitura I- tempo em segundos								
1ª série – ensino público	199,18	41,14	120,00	170,00	200,00	217,00	291,00	0,003*
1ª série – ensino particular	169,06	21,91	126,00	148,00	173,50	181,00	212,00	
Total	184,61	36,31	120,00	162,00	179,50	202,00	291,00	
Compreensão de Leitura I- tempo em segundos								
2ª série – ensino público	179,53	37,05	90,00	159,00	180,00	205,00	265,00	0,031*
2ª série – ensino particular	164,70	22,85	129,00	152,00	161,00	171,00	259,00	
Total	172,00	31,31	90,00	153,00	167,00	185,00	265,00	
Compreensão de Leitura I- tempo em segundos								
3ª série – ensino público	183,86	33,55	120,00	161,00	178,00	200,00	305,00	0,316
3ª série – ensino particular	174,96	19,99	136,00	163,00	174,00	191,00	216,00	
Total	179,34	27,64	120,00	163,00	176,00	193,00	305,00	

Teste de Wilcoxon. *evidência de associação estatística ($p < 0,05$)

Tabela 105. Descrição e comparação de acertos, por ano escolar, do ensino público e particular na prova Compreensão de Leitura II, Marília (SP), 2º semestre, 2015

	média	desvio-padrão	mínimo	percentil 25	mediana	percentil 75	máximo	Valor P
Compreensão de Leitura II- acertos								
6º ano – ensino público	2,66	2,30	0,00	1,00	2,00	4,00	7,00	0,002*
6º ano – ensino particular	4,61	2,33	1,00	3,00	5,00	6,00	9,00	
Total	3,65	2,50	0,00	2,00	3,00	6,00	9,00	
Compreensão de Leitura II- acertos								
7º ano – ensino público	3,57	2,43	0,00	2,00	3,00	6,00	8,00	<0,001*
7º ano – ensino particular	5,77	1,82	3,00	4,00	6,00	7,00	10,00	
Total	4,64	2,41	0,00	3,00	4,00	7,00	10,00	
Compreensão de Leitura II- acertos								
8º ano – ensino público	4,25	2,21	0,00	3,00	4,00	6,00	10,00	<0,001*
8º ano – ensino particular	6,33	1,86	2,00	5,00	6,00	8,00	9,00	
Total	5,21	2,29	0,00	4,00	5,00	7,00	10,00	
Compreensão de Leitura II- acertos								
9º ano – ensino público	3,74	2,60	0,00	2,00	3,00	6,00	10,00	0,000*
9º ano – ensino particular	6,93	2,42	0,00	5,00	7,00	9,00	10,00	
Total	5,33	2,96	0,00	3,00	5,50	8,00	10,00	
Compreensão de Leitura II- acertos								
1ª série – ensino público	4,46	3,02	0,00	1,00	4,50	7,00	9,00	0,015*
1ª série – ensino particular	6,43	1,95	3,00	5,00	6,50	8,00	10,00	
Total	5,41	2,73	0,00	4,00	6,00	8,00	10,00	
Compreensão de Leitura II- acertos								
2ª série – ensino público	5,16	2,73	0,00	4,00	5,50	7,00	10,00	<0,001*
2ª série – ensino particular	7,41	1,82	2,00	7,00	8,00	9,00	10,00	
Total	6,31	2,55	0,00	5,00	7,00	8,00	10,00	
Compreensão de Leitura II - acertos								
3ª série – ensino público	6,33	2,00	1,00	5,00	6,00	8,00	10,00	0,162
3ª série – ensino particular	6,74	3,06	0,00	5,00	8,00	9,00	10,00	
Total	6,54	2,58	0,00	5,00	7,00	8,00	10,00	

Teste de Wilcoxon. *evidência de associação estatística ($p < 0,05$)

Tabela 106. Descrição e comparação de acertos, por ano escolar, do ensino público e particular na prova Compreensão Oral, Marília (SP), 2º semestre, 2015

	média	desvio-padrão	mínimo	percentil 25	mediana	percentil 75	máximo	Valor P
Compreensão Oral - acertos								
6º ano – ensino público	2,66	2,32	0,00	1,00	2,50	4,00	8,00	0,004*
6º ano – ensino particular	4,41	2,23	1,00	3,00	4,00	6,00	9,00	
Total	3,55	2,42	0,00	2,00	3,00	6,00	9,00	
Compreensão Oral - acertos								
7º ano – ensino público	4,09	2,68	0,00	2,00	4,00	6,00	9,00	0,180
7º ano – ensino particular	4,96	2,45	0,00	3,00	5,00	8,00	9,00	
Total	4,51	2,59	0,00	2,50	4,00	7,00	9,00	
Compreensão Oral - acertos								
8º ano – ensino público	3,88	2,63	0,00	2,00	3,00	6,00	9,00	0,000*
8º ano – ensino particular	6,80	1,84	3,00	6,00	7,00	8,00	10,00	
Total	5,23	2,71	0,00	3,00	6,00	8,00	10,00	
Compreensão Oral - acertos								
9º ano – ensino público	3,70	2,11	0,00	2,00	3,00	5,00	9,00	0,002*
9º ano – ensino particular	5,83	2,70	0,00	4,00	6,00	8,00	10,00	
Total	4,77	2,63	0,00	3,00	5,00	7,00	10,00	
Compreensão Oral - acertos								
1ª série – ensino público	4,06	2,58	0,00	2,00	4,00	6,00	8,00	0,004*
1ª série – ensino particular	6,03	2,05	1,00	5,00	6,00	7,00	10,00	
Total	5,01	2,53	0,00	4,00	5,00	7,00	10,00	
Compreensão Oral - acertos								
2ª série – ensino público	5,13	2,99	0,00	3,00	5,50	8,00	10,00	0,127
2ª série – ensino particular	6,32	2,28	1,00	4,00	7,00	8,00	10,00	
Total	5,73	2,70	0,00	4,00	6,00	8,00	10,00	
Compreensão Oral - acertos								
3ª série – ensino público	5,73	2,25	1,00	4,00	6,00	7,00	10,00	0,286
3ª série – ensino particular	6,29	2,01	1,00	5,00	7,00	8,00	10,00	
Total	6,01	2,14	1,00	5,00	6,00	7,00	10,00	

Teste de Wilcoxon. *evidência de associação estatística ($p < 0,05$)

Após a comparação dos escolares por ano escolar e por tipo de ensino, foi realizada a comparação por nível escolar e tipo de ensino (Ensino Fundamental II público x particular e Ensino Médio público x particular).

Para os escolares do Ensino Fundamental II, nas provas do processo léxico, o teste de *Wilcoxon* indicou evidência de diferença na lista 4 de leitura de palavras ($p=0,047$), e na lista 1 de pseudopalavras ($p=0,017$), nas quais, ao olhar o desempenho médio, identifica-se desempenho superior dos escolares do ensino particular em relação aos escolares do ensino público (Tabela 107).

Quanto ao tempo em segundos (Tabela 108), evidência de diferença foi detectada para as listas de palavras 3 ($p=0,010$), lista 4 ($p=0,000$) e de pseudopalavras 1 ($p=0,001$) e 2 ($p=0,000$). Pelo tempo médio obtido, nota-se que os escolares do ensino particular realizam a leitura dessas provas em tempo inferior aos escolares do ensino público.

Quanto às provas do processo sintático e semântico, evidência de diferença foi encontrada para todas as provas, indicando desempenho superior dos escolares do ensino particular, com exceção da prova sinais de pontuação - acertos ($p=0,179$). Em relação ao tempo em segundos, para as provas sinais de pontuação e compreensão de leitura I, nas quais evidência de diferença foi encontrada, pelo tempo médio, observa-se que os escolares do ensino público realizam a leitura em tempo superior aos do ensino particular (Tabela 109).

Tabela 107. Descrição e comparação do número de acertos entre os escolares do Ensino Fundamental II, do público e particular, nas provas do processo léxico, Marília (SP), 2º semestre, 2015

	média	desvio-padrão	mínimo	percentil 25	mediana	percentil 75	máximo	Valor P
Leitura de palavras 1 - acertos								
Ensino Fundamental II - público	23,65	0,59	22,00	23,00	24,00	24,00	24,00	0,798
Ensino Fundamental II – particular	23,83	0,39	22,00	24,00	24,00	24,00	24,00	
TOTAL	23,74	0,51	22,00	24,00	24,00	24,00	24,00	
Leitura de palavras 2- acertos								
Ensino Fundamental II – público	23,67	0,75	20,00	24,00	24,00	24,00	24,00	0,057
Ensino Fundamental II – particular	23,78	0,64	19,00	24,00	24,00	24,00	24,00	
TOTAL	23,73	0,70	19,00	24,00	24,00	24,00	24,00	
Leitura de palavras 3- acertos								
Ensino Fundamental II – público	23,06	1,72	13,00	23,00	24,00	24,00	24,00	0,646
Ensino Fundamental II – particular	23,21	1,20	18,00	23,00	24,00	24,00	24,00	
TOTAL	23,13	1,49	13,00	23,00	24,00	24,00	24,00	
Leitura de palavras 4- acertos								
Ensino Fundamental II – público	22,40	1,89	14,00	22,00	23,00	24,00	24,00	0,047*
Ensino Fundamental II – particular	23,04	1,62	13,00	23,00	24,00	24,00	24,00	
TOTAL	22,71	1,79	13,00	22,00	23,00	24,00	24,00	
Leitura de Pseudopalavras 1- acertos								
Ensino Fundamental II - público	22,37	2,11	12,00	22,00	23,00	24,00	24,00	0,017*
Ensino Fundamental II – particular	22,59	1,82	15,00	22,00	23,00	24,00	24,00	
TOTAL	22,48	1,97	12,00	22,00	23,00	24,00	24,00	
Leitura de Pseudopalavras 2- acertos								
Ensino Fundamental II – público	20,61	3,46	9,00	19,00	21,00	23,00	24,00	0,966
Ensino Fundamental II – particular	21,04	2,75	11,00	20,00	22,00	23,00	24,00	
TOTAL	20,82	3,13	9,00	19,00	22,00	23,00	24,00	

Teste de Wilcoxon. *evidência de associação estatística ($p < 0,05$)

Tabela 108. Descrição e comparação do tempo em segundos entre os escolares do Ensino Fundamental II, público e particular, nas provas do processo léxico, Marília (SP), 2º semestre, 2015

	média	desvio-padrão	mínimo	percentil 25	mediana	percentil 75	máximo	Valor P
Leitura de palavras 1 – tempo em segundos								
Ensino Fundamental II – público	16,18	4,07	7,00	13,00	16,00	19,00	29,00	0,703
Ensino Fundamental II – particular	16,77	4,78	9,00	13,00	16,00	19,00	39,00	
TOTAL	16,47	4,43	7,00	13,00	16,00	19,00	39,00	
Leitura de palavras 2 – tempo em segundos								
Ensino Fundamental II – público	21,47	6,20	10,00	17,00	20,00	24,00	50,00	0,089
Ensino Fundamental II – particular	20,56	5,94	12,00	17,00	20,00	23,00	64,00	
TOTAL	21,02	6,08	10,00	17,00	20,00	23,00	64,00	
Leitura de palavras 3 – tempo em segundos								
Ensino Fundamental II – público	22,50	7,20	12,00	17,00	22,00	25,00	52,00	0,010*
Ensino Fundamental II – particular	19,95	6,20	10,00	17,00	19,00	22,00	65,00	
TOTAL	21,26	6,83	10,00	17,00	20,00	24,00	65,00	
Leitura de palavras 4 – tempo em segundos								
Ensino Fundamental II – público	34,56	12,43	16,00	26,00	31,00	39,00	90,00	0,000*
Ensino Fundamental II – particular	29,02	10,03	16,00	23,00	27,00	32,00	99,00	
TOTAL	31,86	11,64	16,00	24,00	30,00	35,00	99,00	
Leitura de Pseudopalavras 1 – tempo em segundos								
Ensino Fundamental II – público	27,69	8,63	13,00	21,00	27,00	32,00	60,00	0,001*
Ensino Fundamental II – particular	24,26	5,69	14,00	20,00	24,00	27,00	50,00	
TOTAL	26,02	7,53	13,00	21,00	24,00	29,00	60,00	
Leitura de Pseudopalavras 2 – tempo em segundos								
Ensino Fundamental II – público	45,85	12,82	24,00	37,00	44,00	51,00	90,00	0,000*
Ensino Fundamental II – particular	39,08	9,27	23,00	32,00	38,00	44,00	75,00	
TOTAL	42,55	11,71	23,00	35,00	41,00	48,00	90,00	

Teste de Wilcoxon. *evidência de associação estatística ($p < 0,05$)

Tabela 109. Descrição e comparação do número de acertos entre os escolares do Ensino Fundamental II, do ensino público e particular, nas provas do processo sintático e semântico, Marília (SP), 2º semestre, 2015

	média	desvio-padrão	mínimo	percentil 25	mediana	percentil 75	máximo	Valor P
Estruturas Gramaticais II - acertos								
Ensino Fundamental II – público	16,94	2,86	4,00	15,00	17,00	19,00	22,00	0,012*
Ensino Fundamental II – particular	18,04	2,73	11,00	16,00	18,00	20,00	24,00	
TOTAL	17,48	2,85	4,00	16,00	18,00	19,00	24,00	
Sinais de Pontuação - acertos								
Ensino Fundamental II – público	28,14	3,37	14,00	27,00	29,00	30,00	35,00	0,179
Ensino Fundamental II – particular	30,11	1,86	17,00	30,00	31,00	31,00	31,00	
TOTAL	29,10	2,91	14,00	28,00	30,00	31,00	31,00	
Sinais de Pontuação – tempo em segundos								
Ensino Fundamental II – público	79,63	28,02	45,00	61,00	73,00	90,00	190,00	0,006*
Ensino Fundamental II – particular	70,86	25,53	46,00	57,00	64,00	76,00	250,00	
TOTAL	75,35	27,14	45,00	59,00	67,5	84,00	250,00	
Compreensão de Leitura I - acertos								
Ensino Fundamental II – público	3,55	1,92	0,00	2,00	4,00	5,00	8,00	0,004*
Ensino Fundamental II – particular	4,81	1,98	1,00	3,00	5,00	6,00	9,00	
TOTAL	4,16	2,04	0,00	3,00	4,00	6,00	9,00	
Compreensão de Leitura I –tempo em segundos								
Ensino Fundamental II – público	234,10	73,59	109,00	180,00	214,00	265,00	473,00	<0,001*
Ensino Fundamental II – particular	202,65	62,03	132,00	165,00	188,00	219,00	540,00	
TOTAL	218,75	69,85	109,00	171,00	200,00	247,50	540,00	
Compreensão de Leitura II - acertos								
Ensino Fundamental II – público	3,58	2,43	0,00	2,00	3,00	6,00	10,00	<0,001*
Ensino Fundamental II – particular	5,91	2,27	0,00	4,00	6,00	8,00	10,00	
TOTAL	4,72	2,62	0,00	3,00	5,00	7,00	10,00	
Compreensão oral - acertos								
Ensino Fundamental II – público	3,61	2,49	0,00	2,00	3,00	5,00	9,00	0,001*
Ensino Fundamental II – particular	5,49	2,47	0,00	4,00	6,00	8,00	10,00	
TOTAL	4,53	2,65	0,00	2,00	4,00	7,00	10,00	

Teste de Wilcoxon. *evidência de associação estatística (p<0,05)

Quanto aos escolares do Ensino Médio, evidência de diferença foi encontrada para a lista de palavras 1 ($p=0,012$) e lista de palavras 4 ($p<0,001$) (Tabela 110). Em relação ao tempo médio em segundos, o teste de *Wilcoxon* indicou evidência de diferença para a lista de palavras 3 ($p=0,002$), lista de palavras 4 ($p=0,000$), lista de pseudopalavras 1 ($p=0,002$) e lista de pseudopalavras 2 ($p=0,000$) (Tabela 111).

Nas provas do processo sintático e semântico foi encontrada evidência de diferença em todas as provas (Tabela 112). Quanto ao número de acertos, nas provas que para os escolares do Ensino Médio houve evidência de diferença, nota-se, pela pontuação média, desempenho superior dos escolares do ensino particular aos do público. Já na variável tempo, os escolares do ensino público apresentam tempo superior dispendido para a leituras das provas, quando comparados aos do particular.

Tabela 110. Descrição e comparação do número de acertos entre os escolares do Ensino Médio, público e particular, nas provas do processo léxico, Marília (SP), 2º semestre, 2015

	média	desvio-padrão	mínimo	percentil 25	mediana	percentil 75	máximo	Valor P
Leitura de palavras 1 - acertos								
Ensino Médio – público	23,86	0,36	22,00	24,00	24,00	24,00	24,00	0,012*
Ensino Médio – particular	23,89	0,31	23,00	24,00	24,00	24,00	24,00	
TOTAL	23,88	0,34	22,00	24,00	24,00	24,00	24,00	
Leitura de palavras 2- acertos								
Ensino Médio – público	23,85	0,40	22,00	24,00	24,00	24,00	24,00	0,208
Ensino Médio – particular	23,95	0,20	23,00	24,00	24,00	24,00	24,00	
TOTAL	23,90	0,32	22,00	24,00	24,00	24,00	24,00	
Leitura de palavras 3- acertos								
Ensino Médio – público	23,51	1,12	17,00	23,00	24,00	24,00	24,00	0,999
Ensino Médio – particular	23,66	0,69	20,00	23,50	24,00	24,00	24,00	
TOTAL	23,58	0,93	17,00	23,00	24,00	24,00	24,00	
Leitura de palavras 4- acertos								
Ensino Médio – público	23,34	1,35	17,00	23,00	24,00	24,00	24,00	<0,001*
Ensino Médio – particular	23,73	0,55	22,00	24,00	24,00	24,00	24,00	
TOTAL	23,54	1,04	17,00	23,00	24,00	24,00	24,00	
Leitura de Pseudopalavras 1- acertos								
Ensino Médio – público	22,61	1,93	13,00	22,00	23,00	24,00	24,00	0,522
Ensino Médio – particular	23,14	1,33	17,00	23,00	24,00	24,00	24,00	
TOTAL	22,88	1,67	13,00	22,50	23,00	24,00	24,00	
Leitura de Pseudopalavras 2- acertos								
Ensino Médio – público	21,69	2,86	11,00	21,00	23,00	24,00	24,00	0,803
Ensino Médio – particular	21,98	2,05	13,00	21,00	22,50	23,00	24,00	
TOTAL	21,84	2,48	11,00	21,00	23,00	23,00	24,00	

Teste de Wilcoxon. *evidência de associação estatística ($p < 0,05$)

Tabela 111. Descrição e comparação do tempo em segundos entre os escolares do Ensino Médio, público e particular, nas provas do processo léxico, Marília (SP), 2º semestre, 2015

	média	desvio-padrão	mínimo	percentil 25	mediana	percentil 75	máximo	Valor P
Leitura de palavras 1 – tempo em segundos								
Ensino Médio – público	15,22	4,36	8,00	12,00	15,00	18,00	36,00	0,475
Ensino Médio – particular	15,80	5,01	9,00	12,00	14,00	19,00	38,00	
TOTAL	15,51	4,69	8,00	12,00	14,00	18,00	38,00	
Leitura de palavras 2 – tempo em segundos								
Ensino Médio – público	19,14	4,59	10,00	16,00	18,00	22,00	37,00	0,320
Ensino Médio – particular	18,04	3,77	12,00	15,00	17,50	21,00	28,00	
TOTAL	18,59	4,23	10,00	15,50	18,00	21,00	37,00	
Leitura de palavras 3 – tempo em segundos								
Ensino Médio – público	19,27	4,68	11,00	16,00	19,00	23,00	37,00	0,002*
Ensino Médio – particular	17,51	3,90	10,00	14,00	17,00	20,00	30,00	
TOTAL	18,39	4,38	10,00	15,00	18,00	21,00	37,00	
Leitura de palavras 4 – tempo em segundos								
Ensino Médio – público	27,56	6,83	16,00	23,00	26,50	31,00	49,00	0,000*
Ensino Médio – particular	23,54	4,73	15,00	21,00	23,00	26,00	39,00	
TOTAL	25,55	6,20	15,00	22,00	25,00	28,00	49,00	
Leitura de Pseudopalavras 1 – tempo em segundos								
Ensino Médio – público	24,90	6,99	15,00	20,00	24,00	29,50	60,00	0,002*
Ensino Médio – particular	21,69	5,43	12,00	18,00	21,00	25,00	44,00	
TOTAL	23,29	6,45	12,00	19,00	23,00	26,00	60,00	
Leitura de Pseudopalavras 2 – tempo em segundos								
Ensino Médio – público	39,82	9,02	23,00	34,00	38,50	43,50	63,00	0,000*
Ensino Médio – particular	33,81	7,24	16,00	29,00	34,00	38,00	60,00	
TOTAL	36,82	8,70	16,00	31,50	35,5	41,00	63,00	

Teste de Wilcoxon. *evidência de associação estatística ($p < 0,05$)

Tabela 112. Descrição e comparação do número de acertos entre os escolares do Ensino Médio, público e particular, nas provas do processo sintático e semântico, Marília (SP), 2º semestre, 2015

	média	desvio-padrão	mínimo	percentil 25	mediana	percentil 75	máximo	Valor P
Estruturas Gramaticais II - acertos								
Ensino Médio – público	17,84	2,45	11,00	16,50	18,00	20,00	23,00	0,009*
Ensino Médio – particular	18,86	2,85	10,00	17,00	19,00	21,00	24,00	
TOTAL	18,33	2,70	10,00	17,00	18,00	20,00	24,00	
Sinais de Pontuação - acertos								
Ensino Médio – público	29,65	1,83	23,00	29,00	30,00	31,00	31,00	0,000*
Ensino Médio – particular	29,81	1,78	23,00	29,00	31,00	31,00	31,00	
TOTAL	29,73	1,80	23,00	29,00	30,00	31,00	31,00	
Sinais de Pontuação – tempo em segundos								
Ensino Médio – público	65,03	14,07	38,00	56,00	60,00	70,50	110,00	0,002*
Ensino Médio – particular	59,65	10,27	41,00	54,50	58,00	62,00	102,00	
TOTAL	62,34	12,58	38,00	55,00	60,00	66,00	110,00	
Compreensão de Leitura I - acertos								
Ensino Médio – público	4,43	2,09	0,00	3,00	4,50	6,00	10,00	0,000*
Ensino Médio – particular	5,31	1,78	1,00	4,00	5,00	7,00	9,00	
TOTAL	4,87	1,98	0,00	4,00	5,00	6,00	10,00	
Compreensão de Leitura I –tempo em segundos								
Ensino Médio – público	187,78	38,03	90,00	161,50	180,00	209,50	305,00	0,000*
Ensino Médio – particular	169,58	21,79	126,00	154,00	169,00	180,50	259,00	
TOTAL	178,68	32,22	90,00	159,00	175,00	194,00	305,00	
Compreensão de Leitura II - acertos								
Ensino Médio – público	5,30	2,71	0,00	4,00	6,00	7,00	10,00	0,000*
Ensino Médio – particular	6,86	2,36	0,00	5,00	7,00	9,00	10,00	
TOTAL	6,08	2,65	0,00	4,00	7,00	8,00	10,00	
Compreensão oral - acertos								
Ensino Médio – público	4,95	2,69	0,00	3,00	5,00	7,00	10,00	0,000*
Ensino Médio – particular	6,21	2,10	1,00	5,00	6,50	8,00	10,00	
TOTAL	5,58	2,49	0,00	4,00	6,00	7,00	10,00	

Teste de Wilcoxon. *evidência de associação estatística ($p < 0,05$)

Na Tabela 113 é apresentada a matriz de correlação entre as provas da versão individual do PROLEC-SE R para todos os escolares do Ensino Fundamental II e os do Médio, de escola pública e particular (n=436). Com base no coeficiente de correlação de *Spearman*, com correção de *Bonferroni*, conclui-se que há evidência de associação positiva significativa entre todas as provas da versão individual.

Seguindo os critérios propostos por Zou, Tuncall e Silverman (2003), observa-se associação positiva moderada para as provas LPS2 e LP4 ($r=0,503$, $p=0,000$), LPS2 e LPS1 ($r=0,540$, $p=0,000$), CTI e CTII ($r=0,518$, $p=0,000$), CTI e CO ($r=0,551$, $p=0,000$) e CTII e CO ($r=0,679$, $p=0,000$) e correlação positiva fraca para as demais variáveis.

Isso indica que o desempenho das provas está relacionado: para cada par de variáveis observa-se que, quanto maior o desempenho em uma prova, maior o desempenho em outra prova. O contrário também é verdadeiro, quanto menor o desempenho em uma prova, menor o desempenho na outra prova.

Tabela 113. Correlação entre as provas para os escolares do Ensino Fundamental II e do Médio de escola pública e particular, Marília (SP), 2º semestre, 2015

Variável	Estatística	LP1	LP2	LP3	LP4	LPS1	LPS2	EG II	SP	CT I	CT II	CO
LP 1	Coeficiente de correlação (r)	-										
	Valor P	-										
LP2	Coeficiente de correlação (r)	0,275	-									
	Valor P	0,000*	-									
LP3	Coeficiente de correlação (r)	0,270	0,390	-								
	Valor P	0,000*	0,000*	-								
LP4	Coeficiente de correlação (r)	0,335	0,452	0,425	-							
	Valor P	0,000*	0,000*	0,000*	-							
LPS1	Coeficiente de correlação (r)	0,296	0,459	0,404	0,446	-						
	Valor P	0,000*	0,000*	0,000*	0,000*	-						
LPS2	Coeficiente de correlação (r)	0,386	0,391	0,471	0,503	0,540	-					
	Valor P	0,000*	0,000*	0,000*	0,000*	0,000*	-					
EG II	Coeficiente de correlação (r)	0,190	0,292	0,231	0,373	0,262	0,256	-				
	Valor P	<0,001*	0,000*	0,000*	0,000*	0,000*	0,000*	-				
SP	Coeficiente de correlação (r)	0,126	0,246	0,199	0,302	0,181	0,237	0,316	-			
	Valor P	0,008*	0,000*	0,000*	0,000*	<0,001*	0,000*	0,000*	-			
CT I	Coeficiente de correlação (r)	0,261	0,306	0,322	0,377	0,279	0,328	0,390	0,233	-		
	Valor P	0,000*	0,000*	0,000*	0,000*	0,000*	0,000*	0,000*	0,000*	-		
CT II	Coeficiente de correlação (r)	0,196	0,325	0,273	0,413	0,226	0,274	0,439	0,293	0,518	-	
	Valor P	0,000*	0,000*	0,000*	0,000*	0,000*	0,000*	0,000*	0,000*	0,000*	-	
CO	Coeficiente de correlação (r)	0,174	0,328	0,258	0,388	0,206	0,245	0,342	0,231	0,551	0,679	-
	Valor P	<0,001*	0,000*	0,000*	0,000*	0,000*	0,000*	0,000*	0,000*	0,000*	0,000*	-

Correlação de Spearman com correção de Bonferroni. *evidência de associação estatística ($p < 0,05$)

16 DISCUSSÃO

O presente estudo caracterizou o desempenho dos escolares do Ensino Público e Particular nas provas da adaptação brasileira de avaliação dos processos de leitura – PROLEC-SE R para responder aos seguintes questionamentos: 1) Como são estabelecidos os processos de leitura entre os escolares do Ensino Fundamental Ciclo II e do Ensino Médio? 2) Com o aumento da seriação escolar, há melhora no desempenho nas provas que avaliam os processos de leitura?

Para respondê-los a discussão dos achados foi dividida em: Processo Léxico, Processo Sintático, Processo Semântico e Comparação dos escolares por tipo de ensino (público x particular).

Processo Léxico

Na prova de seleção léxica – versão coletiva, ao comparar os escolares por ano, foi observado que os do 6º ano obtiveram menor pontuação média e maior heterogeneidade nas respostas em relação aos demais escolares, tendo havido progressão de desempenho até o 8º ano. No 9º ano, a média diminuiu. No Ensino Médio observou-se o mesmo efeito: na 1ª série foi identificada menor pontuação média, com aumento na 2ª série e diminuição da heterogeneidade das respostas. Na 3ª série a média diminuiu e a variabilidade das respostas aumentou.

Diante dos resultados apresentados, é importante considerar que a média é sensível a valores atípicos; o que pode reduzir ou aumentar o valor médio. Por isso, deve-se analisar os outros valores da estatística descritiva, como a mediana, a qual tanto para os escolares do 8º e do 9º ano, como para os escolares da 2ª e da 3ª série, é igual. Ao observar o valor mínimo para cada ano e o valor do desvio padrão, tanto para o 9º ano como para a 3ª série, é possível verificar a heterogeneidade nas respostas.

Essa diferença entre os valores médio, pode ser justificada por algumas variáveis de confusão, como o fato de esses escolares não terem sido uniformemente distribuídos por escola. No ensino público foram três escolas, para o Ensino Fundamental, e duas para o Ensino Médio, ao passo que, no particular, os alunos provieram de uma única escola. A distribuição dos alunos para a pesquisa foi o índice de aceite para sua participação e ao tempo fornecido pela escola para a realização da coleta.

Ao comparar os escolares por nível de ensino, tanto conjuntamente como separados por tipo de ensino (público e particular), observa-se que os do Ensino Fundamental II apresentaram

desempenho médio inferior, quanto ao número de acertos, quando comparados aos escolares do Ensino Médio nas provas do processo léxico – versão coletiva. Exceção ocorreu para os escolares do ensino particular, na prova seleção léxica, para a qual não foi evidenciada diferença entre a pontuação média de acertos entre os do Ensino Fundamental e os do Médio.

Maior heterogeneidade nas respostas foi observada para os escolares do Ensino Fundamental II, em ambas as provas da versão coletiva. Na prova de categorização semântica para os dois níveis de ensino, houve aumento na heterogeneidade das respostas em relação à prova de seleção léxica; o que sugere que a prova de categorização semântica, aparentemente, ofereceu mais dificuldade para os escolares.

Nas provas do processo léxico da versão coletiva, a rota lexical foi avaliada, pois, para reconhecer as palavras visualmente, as unidades de reconhecimento e as representações ortográficas devem ser ativadas. Como sabido, o principal requisito para a leitura, pela rota lexical, é dispor de representações ortográficas da palavra a ser lida no léxico visual. Se a palavra for desconhecida, ou de baixa frequência de ocorrência, e não fizer parte do léxico visual do escolar, ele não poderá reconhecer essa palavra. Essa habilidade é desenvolvida com o aprendizado e a leitura; por isso, com o aumento da escolarização, há aumento na média de acertos dos escolares nesse estudo, pois quanto maior a constância da leitura, melhor a sua eficácia. O acesso ao significado é o que permite o acesso ao reconhecimento automático da palavra escrita (CUETOS, 2010; CUNHA; CAPELLINI, 2010; KIDA; CARVALHO; ÁVILA, 2012; KIM et al., 2010; MORAIS, 2013; PINHEIRO, 2006; PINHEIRO; LÚCIO; SILVA, 2008; SNOWLING; HULME, 2013; VAN ORDEN; KLOOS, 2013).

Nessas provas, as habilidades de decodificação não são preferencialmente exigidas, pois a leitura é realizada silenciosamente. Avaliar e compreender o perfil dos escolares, em provas de reconhecimento das palavras faz-se importante, pois, ao falhar no reconhecimento da palavra escrita, não será possível realizar a leitura e a compreensão (SNOWLING; HULME, 2013).

Nas provas da versão individual foram avaliadas as habilidades de reconhecimento das palavras, de decodificação, de precisão e o uso das rotas fonológica e lexical.

Ao comparar os escolares, por ano escolar, na leitura de palavras de alta frequência, notou-se pontuação média próxima e medianas iguais, no entanto, com diferença nos desvios-padrão. Em relação às palavras de baixa frequência, observa-se valores da mediana menores para o 6º ano, para as palavras de curta extensão, e menor para o 6º e 7º ano, para as de longa extensão, mantendo-se iguais para os demais anos.

Na leitura das palavras frequentes, ao comparar os escolares, por nível de ensino, conjuntamente e separados por tipo de ensino, observou-se desempenho superior quanto ao

número de acertos e ao tempo em segundos, dos escolares do Ensino Médio em relação aos do Ensino Fundamental II. Exceção ocorreu no ensino público para o número de acertos da lista de palavras de alta frequência longa, na qual não houve evidência de diferença entre os níveis de ensino, assim como na lista de palavras de alta frequência curta para os escolares do ensino particular. Notou-se que, a partir do percentil 25, os escolares já haviam atingido a pontuação máxima de acertos para as palavras frequentes. Quanto ao tempo em segundos, notou-se que, da lista de palavras de alta frequência curtas para as longas, houve aumento no tempo dispendido para a leitura, para os dois níveis de ensino.

Quanto à leitura das palavras não frequentes, conforme esperado, foi verificado desempenho superior dos escolares do Ensino Médio em relação aos do Ensino Fundamental, conjuntamente e separados por tipo de ensino, tanto para o número de acertos, como para o tempo em segundos. O tempo em segundos para os escolares do Ensino Médio é inferior aos do Ensino Fundamental. Nota-se, ainda, aumento do tempo médio da lista de palavras frequentes curtas para as longas, para os dois níveis de ensino, bem como variabilidade nas respostas. O aumento da variabilidade nas respostas das palavras de baixa frequência de ocorrência curtas para as longas também foi observado quanto ao número de acertos.

A variabilidade encontrada neste estudo vem ao encontro do discutido por Sánchez, Pérez e Pardo (2012) que afirmam que a precisão e a rapidez de reconhecimento melhora ao longo de todo o Ensino Fundamental e Médio, com variabilidade muito grande para cada um dos níveis. Cita como exemplo que podem ser encontrados escolares do 6º ano que, para uma lista com 40 palavras, podem levar em torno de 64 segundos, enquanto outros apenas 34 segundos.

Autores afirmam que, quanto mais rápida é a identificação de uma palavra, maior será a capacidade da memória de trabalho e das demais habilidades, como análise sintática, organização textual, auxiliando assim, a aquisição e o desenvolvimento da compreensão da leitura (CUNHA; SILVA; CAPELLINI, 2012; KOMENO; ÁVILA; CINTRA; SCHOWN, 2015).

Ainda quanto ao desempenho da média de acertos, notou-se que a pontuação média diminuiu da lista de palavras de alta frequência para as de baixa frequência. Esse achado vem ao encontro de outros estudos que indicam que as palavras de alta frequência de ocorrência são mais fáceis de reconhecer do que as de baixa, pois as palavras mais conhecidas pelo escolar são as que serão mais rapidamente reconhecidas e pronunciadas (CUETOS, 2010; MONAGHAN et al., 2017; PEDROSA; DOURADO; LEMOS, 2015; PINHEIRO; ROTHE-NEVES, 2001).

Pinheiro (2006) ressalta que, desde o início da alfabetização, as palavras de alta frequência são lidas mais rápida e precisamente do que as de baixa frequência. Para a autora, esse efeito de frequência tende a diminuir com a escolarização, embora, em seu estudo, não tenha sido identificada alteração nos escolares considerados maus leitores. Esse efeito não foi encontrado nesta pesquisa, pois, mesmo no Ensino Médio, ainda é possível observar o efeito da frequência no desempenho dos escolares.

Quanto à leitura de pseudopalavras, na lista de pseudopalavras curtas, não foi identificada evidência de diferença entre os anos escolares, quando analisados separadamente, e nem quando analisados por nível de ensino, conjuntamente e por tipo de escola. No entanto, no ensino particular, ao comparar por nível de ensino, foi evidenciado desempenho superior dos escolares do Ensino Médio em relação aos do Fundamental. Já nas pseudopalavras longas, desempenho superior dos escolares do Ensino Médio foi identificado, tanto conjuntamente, como separados por tipo de ensino.

Observou-se aumento do número de acertos e do tempo em segundos conforme progressão da seriação escolar, com exceção do 9º ano (pseudopalavras curtas e longas) e da 3ª série (pseudopalavras longas). Contudo, ao observar o valor mínimo e compará-lo com os demais anos, nota-se que a presença de *outliers* influenciou a média desses anos escolares. Quanto à extensão das pseudopalavras, foi possível observar que, para as longas, a média de acertos diminuiu e o tempo em segundos aumentou para todos os anos escolares, quando comparado à lista de pseudopalavras curtas.

Diferenças entre o tempo médio de leitura das palavras de alta e baixa frequência foram encontradas, e entre estas e as pseudopalavras, sendo que as palavras de alta e baixa frequência foram lidas mais rapidamente e com maior número de acertos do que as pseudopalavras. Efeito semelhante foi encontrado em outros estudos, porém em escolares do Ensino Fundamental dos anos iniciais (CAPELLINI; OLIVEIRA; CUETOS, 2010; CUNHA; CAPELLINI, 2009; NEPOMUCENO; ÁVILA, 2013; PINHEIRO, 2006; OLIVEIRA; CAPELLINI, 2010; OLIVEIRA; GERMANO; CAPELLINI, 2016). Nepomuceno e Ávila (2013) afirmam que, durante a leitura de pseudopalavras, é utilizado o mesmo mecanismo de leitura, independente do tipo de leitor, e há redução no número de acertos, mesmo em escolares sem dificuldades de leitura.

O aumento do tempo em segundos, encontrado neste estudo para as palavras de baixa frequência de ocorrência e para as pseudopalavras, vem ao encontro de outras pesquisas, nas quais é relatado que, ao usar as regras de conversão grafema-fonema, o tempo de recuperação da palavra/pseudopalavra aumenta. Para os autores, se a leitura for realizada exclusivamente

pela rota fonológica, ela tende a ser mais lenta (CUNHA; CAPELLINI, 2009; KOMENO et al., 2015; NEPOMUCENO; ÁVILA, 2013; PINHEIRO, 2006; SALLES; PARENTE, 2007; VERHOEVEN; VAN LEEUWE, 2009).

É a rota fonológica bem desenvolvida que proporciona o desenvolvimento da rota lexical. Ao ler corretamente uma palavra desconhecida, aplicando as regras de conversão grafema-fonema, a representação ortográfica dessa palavra é formada. A expansão do léxico ortográfico depende exclusivamente da aprendizagem, e é consequência das regras grafema-fonema. Obviamente, a expansão do léxico dependerá da experiência de leitura de cada escolar. É a decodificação efetiva e repetida que permite a leitura pela rota lexical, possibilitando assim velocidade de leitura (COLTHEART et al., 2001; CUETOS, 2010; CUNHA; CAPELLINI, 2009; CUNNINGHAM et al., 2002; NEPOMUCENO; ÁVILA, 2013; PINHEIRO, 2006; SHARE, 1995).

Ao apresentar palavras de baixa frequência de ocorrência e/ou desconhecidas pelo escolar, apesar de a rota lexical estar mais desenvolvida nos escolares deste estudo, a rota fonológica continua a ser utilizada, em especial nestes tipos de palavras; o que aumenta o tempo de recuperação para a pronúncia, pois é gerada uma situação de conflito durante a leitura (COLTHEART et al., 2001; CUETOS, 2010; CUNNINGHAM et al., 2002; PINHEIRO, 2006; SHARE, 1995).

Esse conflito é encontrado também ao se avaliar a leitura de pseudopalavras, a partir da qual se avalia exclusivamente a rota fonológica. A avaliação dessa rota faz-se necessária, pois os escolares que apresentam dificuldades para o aprendizado das regras de conversão grafema-fonema demoram mais para formar as representações ortográficas das palavras.

Outro fator destacado por Pinheiro (2006) é a influência do número de letras contidas nas palavras. Para a autora, a influência do número de letras é maior com as pseudopalavras e diminui com a progressão escolar. Com o avanço da escolaridade, neste estudo, foi possível observar que o número de acertos aumenta e o tempo de leitura diminui. No entanto, foi observado que, para as palavras de alta frequência curtas e longas, o número de acertos foi semelhante, e houve aumento do tempo de leitura das curtas para as longas; o que também foi observado nas palavras de baixa frequência e pseudopalavras. Porém, para as palavras de baixa frequência e pseudopalavras, para todos os anos escolares, houve diminuição do número de acertos das curtas para as longas.

Cabe chamar a atenção que os escolares, apesar de mais tempo dedicado à leitura, não atingiram 100% de precisão na leitura de palavras, mesmo com o avanço da escolaridade. Resultado semelhante foi encontrado no estudo de Sánchez, García e Pardo (2012), no qual os

escolares do 8º e do 9º ano e da 1ª série do Ensino Médio não atingiram 100% de precisão de leitura. Isso indica que o reconhecimento das palavras ainda apresenta um custo cognitivo para o escolar, fazendo que prestem atenção ao que leem, em como as letras se combinam e aos sons que devem ser atribuídos; o que prejudica os processos mais complexos da leitura.

A literatura indica que, quanto maior a escolarização, o tempo de exposição à leitura e o amadurecimento dos processos cognitivos, as representações dessas palavras se estabilizam; isso permite uma recuperação automática e rápida, que auxiliará os próximos processos do desenvolvimento da leitura.

Processo sintático

Nas provas do processo sintático – versão coletiva, observa-se que, na prova estrutura gramatical I, na qual era apresentado um desenho seguido de três frases, a pontuação dos escolares do Ensino Fundamental II foi superior ao se comparar com a prova Juízos Gramaticais, na qual o escolar deveria analisar se a frase estava gramaticalmente correta. Já quanto aos escolares do Ensino Médio, observa-se que a pontuação média de acertos se manteve próxima, porém, na prova Juízos Gramaticais, na qual o nível de dificuldade é superior à da prova Estruturas Gramaticais, a heterogeneidade nas respostas aumentou.

A prova estrutura gramatical II – versão individual é semelhante à prova estrutura gramatical I; no entanto, na versão individual, ao escolar é apresentada uma frase com quatro desenhos, na qual é preciso indicar o desenho que corresponde à frase. Não há grande variabilidade nas respostas dos escolares do Ensino Fundamental e do Médio, e a média de acertos também foi superior ao comparar com a prova Juízos Gramaticais da versão – coletiva, e superior ao comparar com a prova estrutura gramatical I, pois, nessa prova da versão individual, os escolares analisaram apenas uma frase e procuravam o desenho correspondente.

Compreender a estrutura sintática exige o conhecimento da ordem da palavra (que proporciona informação sobre o seu papel sintático), das palavras funcionais (como preposições, artigos, conjunções, etc.), significado das palavras e sinais de pontuação; ou seja, deve-se reconhecer as palavras e o seu significado, analisar e compreender como elas são organizadas na oração, e qual a sua função, naquela estrutura sintática, sem perder o contexto. Só assim é possível construir uma estrutura sintática que permite a extração do significado da frase. É o processamento sintático, que atribui a relação dos componentes da oração, e é extremamente necessário para o acesso ao processamento semântico (CAPELLINI; OLIVEIRA; CUETOS, 2014; CUETOS, 2010; KIDA, 2014). A estrutura sintática mais simples do Português é aquela que tem o sujeito, seguido do verbo acompanhado por um complemento.

Quanto mais a frase se afasta desse padrão, mais aumenta seu grau de dificuldade (Coscarelli, 2002).

A prova sinais de pontuação avalia a capacidade de o escolar realizar as pausas e as entonações que os sinais de pontuação indicam. Nessa prova, maior heterogeneidade, quanto ao número de acertos, e principalmente quanto ao tempo em segundos, foi identificada nos escolares do Ensino Fundamental II, apesar de não haver evidência de diferença na média de acertos entre os escolares por nível de ensino e por ano escolar. No entanto, na leitura do texto, o Ensino Fundamental apresentou tempo superior para sua realização.

Martins e Capellini (2014) e Pacheco (2007) descrevem a importância dos sinais de pontuação para a organização dos marcadores prosódicos do texto, para a sua leitura e para a correta compreensão deste material, com o entendimento do que o autor quis transmitir com a mensagem. Os sinais de pontuação, mais do que indicar o momento da pausa na leitura, mostram ao leitor as variações melódicas que devem ser realizadas

Os achados deste estudo vêm ao encontro da literatura: ela afirma que escolares de séries avançadas apresentam melhor fluência de leitura; que a variabilidade das respostas e o tempo de execução são diferentes para cada nível escolar (ÁVILA; CARVALHO; KIDA, 2009; CUNHA; SILVA; CAPELLINI, 2012; JONG et al., 2009; KOMENO; ÁVILA; CINTRA; SCHOEN, 2015; MACEDO et al., 2005; SÁNCHEZ; PÉREZ; PARDO, 2012). Esses autores afirmam que, com o avanço da escolaridade, a leitura passa a ser mais rápida, pois a palavra é lida como um todo, devido a um léxico visual maior, adquirido com a escolarização.

Mais do que indicar a qualidade da fluência de leitura, a velocidade é um indicador do processamento do texto: se ele se encontra lento, adequado ou rápido. Como já mencionado, a leitura lentificada, sem automatização e precisão, oferece dificuldades para os escolares. Quando o escolar avaliado leva mais tempo em relação ao seu grupo-classe para a leitura de um texto, isso pode ser indício de que lê menos, tanto em sala de aula quanto fora dela (ÁVILA; CARVALHO, KIDA, 2009; CUNHA; SILVA; CAPELLINI, 2012; KAWANO; KIDA; CARVALHO; ÁVILA, 2011; MARTINS; CAPELLINI, 2014; OLIVEIRA; MARTINS; CUNHA, 2015; RASINSKI, 2000).

Martins e Capellini (2014) afirmam que a fluência de leitura está envolvida nas habilidades de decodificação e na sua precisão, automaticidade, prosódia, entonação e adequado ritmo nas frases. Correlação entre a fluência, decodificação e compreensão foram encontradas por pesquisadores (ÁVILA; CARVALHO, KIDA, 2009; CUNHA; SILVA; CAPELLINI, 2012; KAWANO; KIDA; CARVALHO; ÁVILA, 2011; MARTINS; CAPELLINI, 2014; MORAIS, 1996).

Processo semântico

Os escolares do Ensino Médio apresentaram desempenho superior quando comparados com os do Ensino Fundamental, nas provas do processo semântico, tanto quando analisados conjuntamente como separados por tipo de escola. A pontuação média de acertos dos escolares, para ambos os níveis de ensino, foi superior, no texto de compreensão expositiva, ao se comparar com a prova de compreensão narrativa. A variabilidade no número de acertos não se modificou de um texto para outro.

O aumento das respostas corretas, conforme progressão escolar, vem ao encontro de outros estudos nacionais, os quais afirmam que, ao longo da escolarização e do desenvolvimento do escolar, a compreensão da leitura é aprimorada. São necessários anos de treinamento/prática e experiência com a leitura, com atividades fora do contexto de sala de aula e com contato com diversos tipos de textos e gêneros (CUNHA; CAPELLINI, 2016; MI CHANG; ÁVILA, 2014; SÁNCHEZ; GARCÍA; PARDO, 2012).

Di Nucci (2003), em seu estudo, encontrou que os jovens relacionam as atividades de leitura e de escrita à prática escolar devido às exigências das disciplinas. A autora destaca que a maioria dos textos utilizados na escola está relacionada com a proposta do ensino, que considera a leitura e a escrita vinculadas à aprendizagem de conteúdos acadêmicos. No entanto, ela ressalta que uma das novas propostas para o Ensino Médio, em 2003, era de associar as experiências cotidianas e as práticas sociais aos conteúdos escolares.

A leitura fora do contexto acadêmico, denominada leitura por prazer ou leitura por diversão, está fortemente associada à proficiência em leitura, ao sucesso acadêmico e social. Esse é um hábito que poucos adolescentes/jovens possuem. As leituras fora do contexto escolar estão mais associadas às práticas de inserção cultural para busca de informações (BRASIL, 2012; DI NUCCI, 2002; GOTTFRIED et al., 2015; IELEN et al., 2016; OECD, 2010; 2012; TAYLOR, 2013).

O relatório da avaliação do PISA de 2012 verificou que há diferença entre a leitura por diversão com o desempenho na avaliação de leitura. Os dados ainda indicaram que os escolares envolvidos em variadas atividades de leitura estão mais propensos do que os demais a aprenderem de maneira eficiente e a obterem bons resultados na escola. Estão diretamente vinculadas: a prática de leitura, a motivação e a proficiência entre os adultos (BRASIL, 2012; OECD, 2010; 2011).

Na prova de compreensão expositiva, o texto era do tipo expositivo e as perguntas literais para extração da informação do texto, enquanto o texto da prova de compreensão

narrativa era do tipo narrativo, com perguntas literais e inferenciais. Os dados desse estudo indicam que as questões inferenciais geraram mais dificuldades para os escolares responderem do que as questões literais. O mesmo fenômeno foi encontrado nas provas de compreensão de leitura I e II da versão individual; ambos os textos eram do tipo expositivo, no entanto, na prova de compreensão de leitura I, as perguntas eram do tipo literal e inferencial; e em compreensão de leitura II as perguntas eram do tipo literal. Os escolares, tanto do Ensino Médio como do Fundamental II, apresentaram desempenho superior na prova compreensão de leitura II, tanto conjuntamente como separados por tipo de ensino.

O melhor desempenho nas questões do tipo literal indica que os escolares realizam apenas uma representação textual geral e de detalhes diretamente ligados ao tema; isto é, o escolar constrói a macroestrutura do texto, que nada mais é do que a relação das ideias do texto, conhecido como compreensão global (CUNHA; CAPELLINI, 2016).

Os achados deste estudo vêm ao encontro da última avaliação internacional de alunos (PISA) realizada em 2015. Nela verificou-se que os escolares brasileiros apresentam maior facilidade nas questões que envolvem as habilidades de localizar e recuperar a informação (macroestrutura textual). Essas habilidades estão envolvidas no nível básico e elementar do trabalho a ser desenvolvido com leitura, e estão presentes desde o início da escolarização (BRASIL, 2016a; OECD, 2016).

Como ocorreu nesse estudo, na avaliação PISA as questões que envolviam as habilidades de integração e interpretação foram as mais difíceis. Essas habilidades envolvem a formulação de inferências, compreensão do gênero e compreensão textual, estilo linguístico, conhecimento de mundo e conhecimento prévio, capacidades de pensar sobre a estrutura do texto, como ele se organiza e as relações das estruturas gramaticais (BRASIL, 2016a; OECD, 2016).

A dificuldade na compreensão de textos complexos, por adolescentes e jovens, já foi reportada por diversos pesquisadores, que apontam essa dificuldade como um impedimento de sucesso na escola, ao aprendizado e a oportunidades dentro do ambiente competitivo de trabalho (AHMED et al., 2016; BIANCAROSA; SNOW, 2004; KAMIL et al., 2008). Perfetti, Landi e Oakhill (2013) apontam que há diferenças na realização de inferências entre um leitor muito habilidoso e outro menos habilidoso devido às diferenças existentes na capacidade de compreensão e na quantidade de leitura.

Dificuldades entre os tipos de textos (narrativo e expositivo) não foram encontradas nesse estudo, diferentemente do que ocorre no Ensino Fundamental ciclo I, no qual os escolares apresentam mais facilidade para leitura e compreensão do texto do tipo narrativo, quando

comparado ao expositivo (CAPELLINI; OLIVEIRA; CUETOS, 2014; CUNHA, 2012; CUNHA; CAPELLINI, 2014a; 2014b; 2016). Acredita-se que isso se deve ao fato de os escolares brasileiros, segundo o relatório do PISA, apresentarem dificuldades para lidar com textos e documentos oficiais, notícias, textos em prosa com listas, gráficos, tabelas e diagramas (textos descontínuos). Ao contrário, apresentaram facilidade quando o texto era contínuo, sem informações gráficas, argumentativo, informativo, literário ou de situação pessoal (BRASIL, 2016a; OECD, 2016). No caso desse estudo, como os textos eram contínuos (ocupa o espaçamento da página, escrito em parágrafos, sem ilustrações, gráficos, tabelas, etc.), não geraram dificuldades, apesar de se diferenciarem no gênero textual (expositivo e narrativo).

O fato de direcionar a leitura do escolar é considerado uma estratégia para auxiliar na compreensão textual (SÁNCHEZ; GARCÍA; PARDO, 2012), por isso era de se esperar que a consulta ao texto, nas provas que envolviam as questões inferenciais, fosse uma variável facilitadora, que o auxiliaria a responder corretamente à questão. No entanto, fica claro que as questões inferenciais só podem ser respondidas com a compreensão total do texto, integração das informações na memória e com a realização das inferências correspondentes. No caso, essa estratégia auxiliou a responder as questões literais, em que o escolar necessitava extrair a informação do texto e recordá-la. Como relatado no relatório do PISA (BRASIL, 2016a; OECD, 2016), os escolares brasileiros apresentam facilidade em identificar a função de sequências textuais específicas para os objetivos e propósitos de diferentes textos e em compreender seu sentido global; no entanto, apresentam dificuldade em inferir a informação sobre o mesmo assunto.

Muitas vezes as dificuldades na compreensão da leitura são negligenciadas, pois elas podem coexistir com a habilidade de reconhecer a palavra escrita, ou seja, o escolar decodifica a palavra, lê com fluência, contudo, não consegue acessar a sua representação semântica, abstrair o significado das frases, o que prejudicará a compreensão do texto (CUNHA; OLIVEIRA; CAPELLINI, 2010; CUNHA; SILVA; CAPELLINI, 2012; FLETCHER et al., 2009; UEMURA; HOSHIYAMA, 2010).

Cagliari (1996) afirma que a maioria dos problemas encontrados ao longo dos anos de estudo (avançando para a vida adulta) é decorrente de problemas de leitura. O escolar pode não resolver as questões de matemática, por exemplo, não porque não saiba, mas porque não conseguiu compreender o enunciado da questão. Essa dificuldade de compreensão leva a dificuldades nas demais disciplinas; o que muitas vezes leva o aluno a ser tachado como preguiçoso e sem vontade, quando, na verdade, ele não consegue compreender o texto (necessário para o aprendizado).

Autores discutem que o problema do Ensino Médio no Brasil é resultado da heterogeneidade (alguns alunos são considerados excelentes e outros meramente alfabetizados) e da fraqueza do Ensino Fundamental, nos anos iniciais e finais. Os problemas na alfabetização, no aprendizado durante o Ensino Fundamental, repetência escolar e a progressão de ano escolar, mesmo quando o escolar não está apto para isso, são problemas que se acumulam e acompanham os escolares para o Ensino Médio (CASTRO, 2008; CASTRO, 2011¹³ *apud* CASTRO; JUNIOR, 2016).

Em relação ao tempo em minutos, utilizado para a leitura do texto da prova de compreensão de leitura I, notou-se que os escolares do Ensino Médio apresentam tempo médio inferior ao dos escolares do Ensino Fundamental II, conjuntamente e também separados por tipo de ensino. Ao analisar por ano escolar, verificou-se que o 6º ano apresenta tempo superior para a leitura, e que esse tempo diminuiu de acordo com a progressão escolar.

Esses achados são confirmados pela literatura, na qual é afirmado que os escolares de séries avançadas apresentam melhor tempo de execução para cada nível escolar. A velocidade e a precisão de leitura estão relacionadas ao tempo de leitura de um texto. A automatização do reconhecimento das palavras permite ao leitor se dedicar para as ideias que estão sendo lidas. Se for necessário prestar atenção em como se realiza a leitura, em como as letras se combinam e que sons devem ser atribuídos, dificilmente as ideias que são importantes do texto serão ordenadas e conectadas aos conhecimentos prévios do leitor (AHMED et al., 2016; ÁVILA; CARVALHO; KIDA, 2009; CUNHA; SILVA; CAPELLINI, 2012; JONG et al., 2009; KIDA; CARVALHO; ÁVILA, 2012; KOMENO et al., 2015; MACEDO et al., 2005; SÁNCHEZ; PÉREZ; PARDO, 2012). Sánchez, García e Pardo (2012) afirmam que, mesmo no 1º ano do Ensino Médio, o reconhecimento das palavras ainda oferece um custo cognitivo, fato esse que, ao olhar o tempo para a leitura, separadamente, por ano escolar, notou-se que os escolares da 1ª série foram os que obtiveram tempo superior para a leitura do texto e maior heterogeneidade no tempo de leitura, quando comparados aos escolares do Ensino Médio.

Os processos envolvidos na leitura são diversos e complexos. Nenhuma etapa pode ser negligenciada, desde o processo de reconhecimento visual das palavras até a compreensão crítico-reflexiva do texto. O ensino de cada uma dessas etapas deve ser sistemático e intensivo. Sánchez, García e Pardo (2012) ressaltam que, além de todas as habilidades que devem ser adquiridas, para se tornar um leitor proficiente, a motivação do aluno para leitura deve ser

¹³ CASTRO, V.G.; TAVARES JÚNIOR, F. Jovens em Contextos Sociais Desfavoráveis e Sucesso Escolar no Ensino Médio. **Educação & Realidade**, v. 1, n. 41, p.239-258, 2016.

trabalhada, pois ela é importante para o êxito em leitura. Em uma metanálise realizada em 2016, por Niele et al., foi identificado que, por volta de 60% dos escolares que evitam a leitura, o fazem por considerar como uma fonte de ameaça para eles. Para que a leitura ocorra, ela deve ser desejável e viável (SÁNCHEZ; GÁRCIA; PARDO, 2012).

Um dos diferenciais do PROLEC-SE R é a avaliação da compreensão oral de textos. O principal motivo para a avaliação da compreensão oral é o de que as dificuldades na compreensão da leitura podem ter origem na linguagem oral, na decodificação e/ou na falta de automatização da identificação das palavras escritas.

O texto da prova compreensão oral do PROLEC-SE R é do tipo expositivo, com questões do tipo literal. Desempenho superior dos escolares do Ensino Médio, quando comparados aos do Fundamental II, foi evidenciado, tanto independentemente do tipo de ensino, como separados.

A progressão no desempenho dos escolares, com o avanço da escolaridade, reflete a literatura, que afirma que a compreensão oral aumenta ao longo do desenvolvimento e apresenta relação recíproca com o desenvolvimento da compreensão da leitura. O conhecimento lexical, o conhecimento de mundo, o processamento sintático e a realização de inferências se desenvolvem à medida que essas habilidades avançam (PERFETTI; LANDI; OAKHILL, 2013).

Autores afirmam que a compreensão de leitura e a compreensão oral se originam do mesmo circuito neural. A capacidade geral de compreensão da leitura aumenta com a experiência em leitura e com a experiência com a linguagem falada (CUETOS, 2010; MORAIS, 2013; PERFETTI; LANDI; OAKHILL, 2013).

Provavelmente, como já mencionado, os escolares não possuem o hábito de leitura por diversão; o que está relacionado diretamente com o bom desempenho em leitura. A sua leitura se limita ao contexto de sala de aula ou a leituras de seu interesse, como *blogs* e mensagens instantâneas. Frente a isso, não é de se espantar que, hoje, os escolares brasileiros apresentam como principal limitação não conseguir dominar as habilidades de integração, interpretação e a realização da análise crítico-reflexiva do material lido.

O baixo desempenho em leitura dos escolares brasileiros pode ser decorrente da dificuldade no desenvolvimento da linguagem oral, bem como da falta de conhecimento do assunto e de vocabulário, os quais se espera que sejam desenvolvidos com a idade, devido à prática e à experiência em leitura, sendo fator fundamental para a compreensão profunda do texto (CUETOS, 2010; MORAIS, 2013; NATION, 2013; PERFETTI; LANDI; OAKHILL, 2013; SÁNCHEZ; GARCÍA; PARDO, 2012).

É possível se deparar com escolares que falham na decodificação e, por isso, não compreendem o material lido. Escolares que decodificam eficientemente, no entanto, podem não ter automatizado o acesso ao léxico ortográfico e apresentam dificuldades na fluência de leitura; o que também leva a problemas na compreensão. Pode-se encontrar escolares nos quais a identificação é rápida e precisa, porém, não compreendem o material lido. Nesse caso, a dificuldade não é específica de leitura e sim, da linguagem oral. Para realizar essa identificação basta comparar o texto, na forma oral e na forma escrita, se a mesma dificuldade de compreensão for observada; a origem da dificuldade pode estar na linguagem oral. É a linguagem oral que forma a base para a compreensão da leitura (CUETOS, 2010; CUNHA, 2012; MORAIS, 2013; NATION, 2013; PERFETTI; LANDI; OAKHILL, 2013; SNOWLING; HULME, 2013).

Como mencionado acima, a compreensão oral e o desenvolvimento da linguagem estão diretamente relacionados ao desenvolvimento da leitura e sua compreensão. A avaliação oral, além de permitir identificar a origem da dificuldade da compreensão de leitura, é utilizada, ainda, para o diagnóstico diferencial, nos transtornos de aprendizagem; no caso, a dislexia, pois, como se sabe, a dificuldade principal da dislexia está no mecanismo de conversão grafema-fonema; e a dificuldade na compreensão de leitura, nesses escolares, é gerada pela dificuldade no reconhecimento das palavras. Ao avaliar o escolar na compreensão oral e o mesmo conseguir compreender o texto, que foi lido para ele, seja a partir do reconto, seja a partir de questões direcionadas, é um indício que ele possa ter o diagnóstico de dislexia.

Comparação dos escolares por tipo de ensino (público x particular)

Ao analisar a média etária dos escolares, por ano escolar e tipo de ensino, não foi identificada diferença entre as médias, exceto para a 1ª série do Ensino Médio. Isso se deve ao fato de que as variáveis repetência escolar e o ingresso tardio, diagnósticos de transtornos de aprendizagem e/ou outras comorbidades foram controlados; o que dificulta que haja discrepância em relação à idade-série. O INEP informa que a defasagem idade-série (pelo menos dois anos acima da idade para a série escolar) representa um grave problema, pois muitos alunos não estão na série escolar adequada à sua idade (BRASIL, 2012; FRITSCH; VITELLI; ROCHA, 2014; OECD, 2010). Fritsch, Vitelli e Rocha (2014) discutem que, com a política brasileira da “educação é para todos”, o número de alunos matriculados aumentou, no entanto, ao longo do tempo, o fracasso escolar e as constantes reprovações acabam por levar a evasão escolar ou a continuidade do estudo com defasagens que não foram sanadas prejudicando novas aquisições. Os autores ainda chamam a atenção para o fato de que não basta apenas a política

de “educação para todos”, mas também, uma que garanta o acompanhamento e a qualidade de todo o ciclo escolar.

Em relação às médias da nota de português do 1º semestre e da média geral das notas de todas as disciplinas, observou-se que a média dos escolares do 6º ano do ensino particular foi superior ao comparar com os escolares do ensino público para português. Quanto ao tempo dispendido para a realização das provas, na versão coletiva e individual, foi identificado que os escolares do 6º ano escolar do ensino particular levam mais tempo para a realização das provas da versão coletiva do que os escolares do ensino público. No entanto, com a progressão das séries, isso não ocorreu, tanto para versão coletiva como para a individual. Essa diferença também não foi encontrada ao comparar conjuntamente todos os escolares do Ensino Fundamental público e particular com os do Ensino Médio público e particular. Acredita-se também que, por controlar as variáveis descritas nos critérios de inclusão e exclusão, a diferença não foi detectada.

No entanto, no estudo de Sampaio e Guimarães (2009), no qual se comparou o desempenho de escolares do Ensino Médio público e particular, identificou-se que as notas dos alunos do ensino público são mais baixas do que dos escolares do ensino particular.

Para as provas do PROLEC-SE R desempenho superior dos escolares do ensino particular foi identificado apenas para algumas séries, como nas provas seleção léxica para o 9º ano, categorização semântica para o 9º ano e 1ª série, estruturas gramaticais e juízos gramaticais para o 9º ano. Para o texto de compreensão expositiva, os escolares do 6º, 8º, 1ª e 2ª série do ensino particular apresentaram desempenho superior, ao serem comparados com os escolares do ensino público, e na compreensão narrativa somente para os escolares do 6º e 8º ano.

Nas provas da versão individual, desempenho superior dos escolares do ensino particular, referente à média de acertos, foi identificado nas provas de leitura de palavras de alta frequência curta para o 7º ano, e alta frequência longa para o 7º ano e 1ª série, leitura de palavras de baixa frequência longa para os escolares do 7º ano e 9º ano, estruturas gramaticais II para 8º, 9º ano e 1ª série, sinais de pontuação para o 7º, 8º e 9º ano e compreensão de leitura I para 6º, 7º, 8º e 1ª série. Na prova de compreensão de leitura II diferença de desempenho foi detectada para todos os anos escolares, exceto para a 3ª série, e na prova de compreensão oral para os escolares do 6º, 8º, 9º ano e 1ª série. Isso indica que o desempenho dos escolares do ensino particular foi superior ao dos escolares do ensino público. Quanto à leitura de pseudopalavras não houve evidencia de diferença, por ano escolar, por tipo de ensino.

Já em relação ao tempo médio em segundos, observa-se que os escolares do ensino público apresentam tempo médio superior para a leitura, quando comparados aos do ensino

particular; nas provas de leitura de palavras de baixa frequência curta e longa e pseudopalavras curtas para os escolares do 6º, 9º ano, 1ª e 2ª série; leitura de pseudopalavras longas para os escolares do 8º ano e 3ª série; sinais de pontuação para o 9º ano e 1ª série, e compreensão de leitura II para o 7º ano, 9º ano, 1ª e 2ª série.

Sampaio e Guimarães (2009) afirmam, em seu estudo, no qual se avaliou a eficiência das escolas pública e particular, que os escolares de escola particular obtiveram eficiência máxima, seguido dos escolares do ensino público federal e do ensino público estadual. Estudos nacionais, com escolares do Ensino Fundamental I, também encontraram desempenho superior dos escolares do ensino particular em relação ao público, em provas que avaliam as habilidades de leitura e escrita (BICALHO; ALVES, 2010; BATISTA, 2011; GONÇALVES et al., 2013; OLIVEIRA; CAPELLINI, 2010; 2013; OLIVEIRA; GERMANO; CAPELLINI, 2016; PONTES; DINIZ; MARTINS-REIS, 2013; QUEIROGA; LINS; PEREIRA, 2006).

Ao separar por nível de ensino (Fundamental e Médio) e tipo de escola (público e particular), os escolares do Ensino Fundamental II apresentaram evidência de diferença, com desempenho médio superior dos escolares do ensino particular, nas provas de estruturas gramaticais I, compreensão expositiva e compreensão narrativa, da versão coletiva e nas provas de leitura de palavras não frequentes longas, leitura de pseudopalavras curtas, estruturas gramaticais II e nas provas do processo semântico da versão individual. Quanto ao tempo médio de leitura, os escolares do ensino particular realizaram a leitura dessas provas em tempo inferior aos escolares do ensino público. Quanto ao Ensino Médio, desempenho superior dos escolares do ensino particular foi identificado, com exceção da prova de seleção léxica (versão coletiva) e leitura de palavras frequentes curtas e não frequentes longas e para as provas do processo sintático e semântico. Quanto ao tempo em segundos, os escolares do Ensino Médio, de escola particular, apresentaram tempo inferior nas provas de leitura de palavras não frequentes curtas e longas e pseudopalavras curtas e longas, nos textos de sinais de pontuação e compreensão.

Estudos realizados com escolares do Ensino Fundamental I indicaram que os escolares do ensino público apresentam dificuldades em palavras que dependem do processamento fonológico para sua decodificação e em palavras que dependem do conhecimento das regras ortográficas, indicando que o uso do mecanismo de conversão grafema-fonema é mais eficaz entre os escolares do ensino particular, e que, a partir do 4º ano escolar, a representação mental das palavras auxilia na decodificação correta (CUNHA; CAPELLINI, 2010; OLIVEIRA; CAPELLINI, 2010; OLIVEIRA; GERMANO; CAPELLINI, 2016). Apesar de essa população se tratar de escolares do Ensino Fundamental II e do Médio, pouco se tem sobre o seu desempenho nessas habilidades. No nível da palavra, observa-se que a diferença encontrada

entre os escolares do ensino público e particular se situa nas palavras não frequentes longas, nas quais o uso da ortografia auxilia a sua leitura, e em pseudopalavras longas, nas quais, a extensão aumenta o grau de dificuldade na leitura, pela rota fonológica.

O conhecimento da relação letra-som entre os escolares, em início de alfabetização da escola particular, é maior quando comparado aos alunos de escola pública (OLIVEIRA; CAPELLINI, 2010). Estudo de Gonçalves e colaboradores (2013) aponta que os escolares do ensino particular apresentam melhor desempenho em consciência fonológica, quando comparados aos escolares do ensino público, no início da primeira série, em especial, em relação à consciência fonêmica. Como se sabe, as habilidades envolvidas na consciência fonológica são preditoras do aprendizado da leitura, e podem, sim, afetar o desempenho em leitura do escolar nos anos subsequentes.

A maior diferença encontrada entre os escolares do ensino público e particular foi nas provas do processo sintático e semântico. Para bom desempenho em tarefas do processo sintático e semântico faz-se necessária a automatização dos processos básicos de leitura, para dedicação dos seus recursos cognitivos para a compreensão e extração do significado. No entanto, apesar de fundamentais, não são suficientes. A relação entre as palavras, entender como se agrupam na oração, as inter-relações entre as orações, riqueza lexical, conhecimentos prévios, conhecimentos sobre o tema, macro e microestrutura do texto, cada uma dessas etapas, deve ser ensinada sistematicamente, incluindo a reflexão crítico-reflexiva do material escrito e, com a experiência, essas habilidades se desenvolvem e se aprimoram (BREZNITZ, 2006; CAPELLINI; OLIVEIRA; CUETOS, 2014; CUETOS, 2010; CUNHA, 2012; CUNHA; CAPELLINI, 2009a; 2009b; 2010; CUNHA; OLIVEIRA; 2010; CUNHA; SILVA, CAPELLINI, 2012; ECKERT et al., 2002; GIANGIACOMO; NAVAS; 2008; KIDA, 2010; MANYAK; BAUER, 2008; McQUISTON; O'SHEA; McCOLLIN, 2008; OLIVEIRA, 2011; PERFETTI, 1985; SÁNCHEZ; GARCÍA; GONZALES, 2007; SNELLINGS et al., 2009).

Como discutido ao longo deste estudo, o desenvolvimento da leitura se aprimora com a sua experiência e prática. Ao investigar quais alunos leem por diversão, a avaliação do PISA 2009 revelou que alunos de meios socioeconômicos mais favorecidos leem mais por diversão do que os de meio socioeconômicos menos favorecidos (OECD, 2010; 2012).

Além disso, o desempenho superior dos escolares do ensino particular pode ter influência nas diferenças entre as metodologias de ensino, práticas educativas utilizadas pelas diferentes escolas, no suporte familiar com melhores condições socioculturais, acesso à informação, ambiente social estimulador, qualidade do professor, estrutura escolar, o que afeta diretamente o aprendizado dos alunos (BICALHO; ALVES, 2010; GONÇALVES, et al., 2013;

SAMPAIO; GUIMARÃES, 2009). Isso, somado à pressão dos pais referente à qualidade do ensino e à administração da escola voltada ao mercado e a competitividade (DEMO, 2007). Tudo isso influi, ainda, na aquisição do vocabulário que é passível de influências e interferências do ambiente no qual o escolar está inserido, e das relações sociais estabelecidas, bem como a própria relação desse escolar com a linguagem (GASKELL; ELLIS, 2009) prejudicando assim o desempenho dos escolares.

Por fim, foi realizada a análise de correlação de todas as provas do PROLEC-SE R, versão coletiva e individual, com todos os alunos do Ensino Fundamental ciclo II e do Médio, conjuntamente. Correlações positivas de fracas a moderadas foram encontradas entre as provas do processo léxico, sintático e semântico, da versão coletiva e individual.

Habilidades de decodificação e precisão, automaticidade, prosódia e entonação devem ser desenvolvidas para a compreensão de leitura. A relação existente entre a identificação das palavras, a correta decodificação, fluência e a compreensão da leitura são bastante descritas na literatura. Sem a identificação das palavras, a recuperação do seu significado, análise sequencial das palavras, integração inferencial das informações entre as sentenças não há a leitura efetiva. Para adquirir a compreensão de leitura é necessário o desenvolvimento de habilidades, tais como estímulo visual, representação das palavras, processos envolvidos na compreensão, conhecimento geral e de domínio específico, conhecimento linguístico, conhecimento lexical e conhecimento ortográfico, velocidade de recuperação da memória, habilidade de gerar inferências (ÁVILA; CARVALHO; KIDA, 2009; CUNHA; SILVA; CAPELLINI, 2012; KAWANO et al., 2011; KIDA, CARVALHO; ÁVILA, 2012; MARTINS; CAPELLINI, 2014; MORAIS, 1996; PERFETTI; LANDI; OAKHILL, 2013).

Em estudo nacional (MI CHANG; ÁVILA, 2014) foi encontrado que a exatidão da leitura de pseudopalavras está associada à compreensão de leitura, em especial nas questões que envolvem inferência.

Além dessas habilidades, como já mencionado neste estudo, há relação entre o desenvolvimento da compreensão da leitura e a compreensão oral, e elas estão relacionadas ao desenvolvimento do escolar, pois a experiência em leitura aumenta com a experiência da linguagem oral (CUETOS, 2010; MORAIS, 2013; PERFETTI; LANDI; OAKHILL, 2013).

Frente a esses resultados, procura-se responder às perguntas deste estudo. Referente à hipótese “Os processos de leitura estão estabelecidos entre os escolares”, ela é respondida negativamente. Os processos de leitura não estão estabelecidos igualmente em todos os anos de ensino. Como esperado, encontrou-se evidência de desempenho inferior dos escolares do

Ensino Fundamental II, ao compara-lo com os do Médio; no entanto, as respostas entre os anos escolares não são homogêneas, indicando a variabilidade nas respostas dos escolares.

Quanto à hipótese de que não haveria diferença no desempenho, conforme a progressão escolar, ela não foi confirmada. Essa hipótese foi formulada acreditando-se que os processos de leitura estariam adequadamente estabelecidos nos escolares, visto que o bom desempenho em leitura é essencial para o aprendizado nessa faixa escolar. O que poderia gerar discrepância no desempenho seria a compreensão de leitura, visto que ela não depende somente das habilidades de leitura e sim, também da forte influência dos aspectos emocionais, familiares e estratégias que podem e devem ser ensinadas para que haja a compreensão efetiva do material lido e a melhora do tempo de leitura, que, com a prática e a experiência, se torna mais rápida e eficaz.

Essas hipóteses foram formuladas a partir da base teórica do modelo de leitura que expõe que, na faixa etária a qual o PROLEC-SE R se propõe avaliar, dominar os processos de leitura são essenciais para a efetiva compreensão do material e aprendizado. Portanto, era esperado encontrar diferença entre os escolares do Ensino Fundamental II e do Médio; porém, não entre os escolares do mesmo nível de ensino.

O desempenho inferior dos escolares do 6º ano, em todas as provas do PROLEC-SE R, principalmente nas provas de reconhecimento e decodificação das palavras, revela a fragilidade no processo de alfabetização no Ensino Fundamental ciclo I.

No entanto, observou-se progressão entre os valores médios do número de acertos e diminuição do tempo em leitura, conforme avanço escolar. As variações encontradas entre os valores da média podem ser decorrentes de outras variáveis, como o fato de os escolares não terem sido uniformemente distribuídos por escola. No ensino público, por exemplo, foram três escolas para o Ensino Fundamental e duas para o Ensino Médio, tendo a distribuição dos alunos para a pesquisa sido o índice de aceite para sua participação, e ao tempo fornecido pela escola, para a realização da coleta. Uma alternativa seria a realização de análise multivariada controlada por fatores, na qual essas variáveis de confundimento poderiam ser levadas em conta e esse fenômeno mais bem explicado.

Por fim, quanto à hipótese de que o PROLEC-SE R, versão brasileira, é eficiente para avaliação dos processos de leitura em escolares do Ensino Fundamental ciclo II e do Ensino Médio, na realização do Estudo 1 foi concluído que o procedimento estava adaptado para a realidade brasileira e apto para avaliar os escolares do Ensino Fundamental II e do Médio.

Embora a hipótese de que não há progressão escolar tenha sido respondida negativamente, diante do que seria esperado pela base teórica, entende-se que a adaptação do

PROLEC-SE R para a versão brasileira foi bem-sucedida, uma vez que ele refletiu a realidade brasileira no que diz respeito às lacunas e fragilidades do sistema educacional.

17 CONCLUSÃO

A adaptação do PROLEC-SE R para o Brasil mostrou-se eficiente para a avaliação dos processos de leitura em escolares do Ensino Fundamental ciclo II e do Ensino Médio, e refletiu a realidade brasileira, no que diz respeito às lacunas e fragilidades do sistema educacional.

A partir do PROLEC-SE R identificou-se que os processos de leitura não estão igualmente estabelecidos em todos os anos de ensino, em especial no que diz respeito à compreensão de leitura. Foi observado que (1) a frequência de ocorrência das palavras afeta o desempenho dos escolares; (2) quanto maior a extensão das pseudopalavras, maior a heterogeneidade e diferença no número de acertos, entre os anos escolares; (3) as palavras reais são lidas mais rapidamente do que as pseudopalavras; (4) diminuição no número de acertos e aumento do tempo de leitura, conforme a extensão nas palavras de baixa frequência de ocorrência e pseudopalavras; (5) a análise da estrutura gramatical, sem auxílio de figura, gerou mais dificuldade nos escolares; (6) as questões inferenciais geraram mais dificuldades para os escolares responderem do que as questões literais; (7) não foram encontradas dificuldades entre os tipos de textos (narrativo e expositivo); (8) os escolares do ensino público e particular se diferenciam nas provas nas quais o uso da ortografia auxilia sua leitura, e nas pseudopalavras longas, em que a extensão aumenta o grau de dificuldade na leitura, e (9) diferença entre os escolares do ensino público e particular, nas provas do processo sintático e semântico, com desempenho superior dos escolares do ensino particular.

Contrariando a hipótese de que não há diferença no desempenho dos processos de leitura, conforme o avançar da escolaridade, identificou-se progressão entre os anos escolares.

18 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar a esta tese, cabe destacar o que é considerado mais significativo na pesquisa realizada, e as contribuições que ela possa trazer.

Os objetivos principais desta pesquisa foram “*Traduzir e adaptar culturalmente, para o Brasil, o procedimento de avaliação de leitura “Evaluación de los procesos lectores – PROLEC-SE R” e “Caracterizar o desempenho dos escolares do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental ciclo II e da 1ª a 3ª série do Ensino Médio nas provas da Adaptação brasileira de avaliação dos processos de leitura – PROLEC-SE R”*”.

Para cumprir os objetivos propostos, fez-se necessário dividir esta pesquisa em três estudos. No Estudo 1 foi atendido ao objetivo de traduzir e adaptar culturalmente, para o Brasil, o PROLEC-SE R. Com a sua realização, concluiu-se que o procedimento está adaptado para a realidade brasileira e pode ser usado para a avaliação de escolares do Ensino Fundamental II e Médio.

Para a realização da tradução e da adaptação cultural fez-se necessário realizar a seleção de palavras frequentes e não frequentes e delas derivar as pseudopalavras, por não existir, até o momento no qual foi iniciado o estudo, banco de palavras ou lista de frequência de palavras para a população de referência. Por isso, fez-se necessária a realização do Estudo 2 com o objetivo da pesquisa: “*Elaborar um banco de palavras de alta, média e baixa frequência, para servir de estímulo linguístico para procedimentos de avaliação e intervenção em leitura de escolares do Ensino Fundamental ciclo II e do Médio*”. Como resultado deste estudo, foi elaborado o E-LEITURA II (Ensino Fundamental II) e o E-LEITURA III (Ensino Médio), com palavras classificadas em alta, média e baixa frequência. Nesse estudo, houve o indicativo de que a frequência de ocorrência, a extensão e o aspecto prosódico das palavras são fatores de maior influência no reconhecimento de palavras reais nos escolares do Ensino Fundamental ciclo II e Médio.

O Estudo 3 foi realizado para atender ao último objetivo: “*Caracterizar o desempenho dos escolares do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental ciclo II e da 1ª a 3ª série do Ensino Médio, nas provas da Adaptação brasileira de avaliação dos processos de leitura – PROLEC-SE R*”. Para responder a esse objetivo, levantaram-se as hipóteses: “*A adaptação brasileira da avaliação dos processos de leitura (PROLEC – SE) é eficiente para avaliação dos processos de leitura em escolares do Ensino Fundamental ciclo II e do Ensino Médio*”, “*Os processos de leitura estão estabelecidos entre os escolares*” e “*Não existe diferença no desempenho dos escolares, conforme a progressão escolar*”.

Identificou-se que os processos de leitura não estão estabelecidos igualmente em todos os anos de ensino, e que há a progressão na média de acertos, conforme avanço da escolaridade. Respondeu afirmativamente que o PROLEC-SE R é eficiente para a avaliação dos processos de leitura em escolares do Ensino Fundamental ciclo II e do Ensino Médio, e refletiu a realidade brasileira, no que diz respeito às lacunas e fragilidades do sistema educacional.

A limitação principal de todo o estudo é que, devido aos diferentes tipos de materiais didáticos utilizados no país, métodos de ensino, condições sócio-econômicas-culturais e regionalismo, não é possível realizar a inferência da amostra para a população de referência, que são os escolares do Ensino Fundamental ciclo II e do Ensino Médio do Brasil, mas sim para a população de estudo. O Brasil é um país continental e, portanto, um estudo que busque uma normativa para todo país, não é possível, devido às diferenças linguísticas, de escolaridade, de letramento, de cultura e econômicas encontradas no país.

Por fim, espera-se que a presente investigação abra possibilidades para novas pesquisas, no que se refere aos escolares do Ensino Fundamental II e do Médio, tanto para a caracterização do desempenho em leitura em escolares, considerados com bom desempenho acadêmico, como para os escolares com suspeita de dificuldades na aprendizagem, ou com diagnóstico que interfere em seu aprendizado. Espera-se, ainda, que não seja somente uma ferramenta propulsora para que novas pesquisas surjam no campo da avaliação da leitura, mas também em intervenção e nas outras habilidades que envolvem a linguagem escrita.

Almeja-se que esta pesquisa contribua para melhor análise da qualidade de ensino e aprendizagem nesses escolares, e que os leitores que hoje relutam em ler, por considerar a leitura como um desafio, uma dificuldade e, portanto, uma atividade não prazerosa, possam vencer esses obstáculos. Anseia-se que, por meio da leitura, não só novos aprendizados, sucesso acadêmico, social e o exercício pleno da cidadania possam ser adquiridos, mas também, que novos mundos, personagens e culturas possam ser apresentados a eles.

REFERÊNCIAS

- AHMED, Y.; FRANCIS, D.J.; YORK, M.; FLETCHER, J.M.; BARNES, M.; KULESZ, P. Validation of the direct and inferential mediation (DIME) model of reading comprehension in grades 7 through 12. **Contemporary Educational Psychology**, v. 44-45, p.68-82, 2016. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.02.002>.
- ALPTEKIN, C.; ERÇETIN, G. Assessing the relationship of working memory to L2 reading: Does the nature of comprehension process and reading span task make a difference?. **System: an international journal of educational technology and applied linguistics**, v. 37, n. 4, p.627-639, 2009. <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2009.09.007>.
- ANDRADE, M. W. C. L.; DIAS, M. G. B. B. Processos que levam à compreensão de textos. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 1, p. 147-154, 2006. <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-73722006000100017>.
- ANDREAZZA-BALESTRIN., C. CIELO, C.A.; LAZZAROTTO, C. Relação entre desempenho em consciência fonológica e a variável sexo: um estudo com crianças pré-escolares. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 13, n. 2, p. 154-60, 2008. <http://dx.doi.org/10.1590/s1516-80342008000200009>.
- ÁVILA, C.R.B.; CARVALHO, C.A.F.; KIDA, A.S.B. Parâmetros de fluência e compreensão de leitura. In: BARBOSA, T.; RODRIGUES, C.C.; MELLO, C.B.; CAPELLINI, S.A.; MOUSINHO, R.; ALVES, L.M. **Temas em dislexia**. São Paulo: Artes Médicas, 2009. p.103-113.
- BADDELEY, A. The episodic buffer: a new component of working memory?. **Trends In Cognitive Sciences**, v. 4, n. 11, p.417-423, 2000. [http://dx.doi.org/10.1016/s1364-6613\(00\)01538-2](http://dx.doi.org/10.1016/s1364-6613(00)01538-2).
- BADDELEY, Alan. Working memory and language: an overview. **Journal of Communication Disorders**, v. 36, n. 3, p.189-208, 2003. [http://dx.doi.org/10.1016/s0021-9924\(03\)00019-4](http://dx.doi.org/10.1016/s0021-9924(03)00019-4).
- BADDELEY, A. Working memory. **Science**, v. 255, n. 5044, p.556-559, 1992. <http://dx.doi.org/10.1126/science.1736359>.
- BALOTA, D.A.; YAP, M.J.; HUTCHISON, K.A.; CORTESE, M.J.; KESSKER, B.; LOFTIS, B.; NEELY, J.H; NELSON, D.L.; SIMPSON, G.B.; TREIMAN, R. The English Lexicon Project. **Behavior Research Methods**, v. 39, n. 3, p.445-459, 2007. <http://dx.doi.org/10.3758/bf03193014>.
- BANDINI, C.S.M.; BANDINI, H.H.M.; SELLA, A.C.; SOUZA, D.G. Emergence of reading and writing in illiterate adults after matching-to-sample tasks. **Paidéia** (Ribeirão Preto), v. 24, n. 57, p.75-84, 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-43272457201410>

BARRERA, S.D.; MALUF, M. R. Consciência metalingüística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 16, n. 3, p.491-502, 2003. <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-79722003000300008>.

BATISTA, A. O. **Desempenho ortográfico de escolares do 2º ao 5º ano**: proposta de elaboração de um protocolo de avaliação da ortografia. 2011. 233 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências - FFC/Unesp, Marília, 2011. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/batista_ao_me_mar.pdf>.

BATISTA, A.O.; CERVERA-MÉRIDA, J.F.; YGUAL-FERNÁNDEZ, A.; CAPELLINI, S.A. **Pró-Ortografia**: protocolo de avaliação da ortografia para escolares do segundo ao quinto ano do ensino fundamental. Barueri, São Paulo: Pró-Fono Editora, 2014.

BEATON, D. E.; GUILLEMIN, F. Guidelines for the Process of Cross-Cultural Adaptation of Self-Report Measures. **Spine**, v. 25, n. 24, p.3186-3191, 2000. <http://dx.doi.org/10.1097/00007632-200012150-00014>.

BEIDEL, D.C.; ALFANA, C.A. **Child anxiety disorders**: a guide to research and treatment. 2. Ed. New York: Routledge.

BIANCAROSA, G.; SNOW, C. **Reading Next**: A Vision for Action and Research in Middle and High School Literacy. 2. ed. Washington, DC: Alliance for excellent education, 2004.

BICALHO, L.G.R.; ALVES, L. M. A nomeação seriada rápida em escolares com e sem queixas de problemas de aprendizagem em escola pública e particular. **Revista Cefac**, v. 12, n. 4, p.608-616, 2010. <http://dx.doi.org/10.1590/s1516-18462010005000018>.

BISHOP, S.J. Trait anxiety and impoverished prefrontal control of attention. **Nature Neuroscience**, v. 12, n. 1, p.92-98, 2008. <http://dx.doi.org/10.1038/nn.224>

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Cidades@**. 2016ce. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=352900&search=sao-paulo|marilia>. Acesso em: 02 de fev. 2016.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2007/2014**. 2014b. Disponível em: <<http://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao.html>>. Acesso em: 10 de jul. 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação (INEP/MEC). **Sistema de avaliação da Educação Básica**. Edição 2015. Resultados. (2016c). Disponível em: <http://provabrasil.inep.gov.br/resultados-2015>. Acesso em: 09 de out.2016

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação (INEP/MEC). **Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM**. Edição 2015. Resultados. (2016d). Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/enem/enem-por-escola>. Acesso em: 09 de out.2016

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministérios da Educação (INEP/MEC). **Brasil no Pisa 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros**/OCDE: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. (2016a). São Paulo: Fundação Santillana.

BRASIL. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação (INEP/MEC). **Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA): resultados nacionais - Pisa 2009**. Brasília: INEP/MEC, 2012.

BRASIL. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação (INEP/MEC). **Sinopse Estatística de Educação Básica 2015**. Brasília: INEP/MEC, 2016b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/básica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em 10 de jul. 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação (INEP/MEC). **Relatório Nacional PISA 2012: Resultados brasileiros**. Programme for international student assessment (PISA) results from PISA 2012. 2012. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2013/country_note_brazil_pisa_2012.pdf>. Acesso em: 10 de jul. 2016.

BRASIL. **Lei nº. 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília (DF), 26 jun. 2014b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 26 de jan. 2016.

BRAZE, D.; KATZ, L.; MAGNUSON, J.S.; MENCL, W.E.; TABOR, W.; DYKE, J.A.V.; GONG, T.; JOHNS, C.L.; SHANKWEILER, D.P. Vocabulary does not complicate the simple view of reading. **Reading and Writing**, v.29, n.3, p.435-451, 2015. <http://dx.doi.org/10.1007/s11145-015-9608-6>.

BREZNITZ, Z. **Fluency in reading: synchronization of process**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2006.

CAGLIARI, L.C. **Alfabetização & Linguística**. São Paulo (SP): Editora Scipione, 1996.

CAIN, K.; OAKHILL, J.; BARNES, M. A; BRYANT.; P. Comprehension skill, inference-making ability, and their relation to knowledge. **Memory & Cognition**, v. 29, n. 6, p.850-859, set. 2001. Springer Nature. <http://dx.doi.org/10.3758/bf03196414>

CAIN, K.; OAKHILL, J. Assessment matters: Issues in the measurement of reading comprehension. **British Journal of Educational Psychology**, v. 76, n. 4, p.697-708, 2006. Wiley-Blackwell. <http://dx.doi.org/10.1348/000709905x69807>.

CAIN, K.; OAKHILL, J. V. Inference making ability and its relation to comprehension failure in young children. **Reading and Writing**, v. 11, n. 5/6, p.489-503, 1999. <http://dx.doi.org/10.1023/a:1008084120205>.

CAPELLINI, S.A; OLIVEIRA, A.M; CUETOS, F. **PROLEC: Provas de avaliação dos processos de leitura**. 3ª ed. São Paulo (SP): Casa do Psicólogo, 2014.

CAPELLINI, S. A.; CIASCA, S. M. Neuropsycholinguistic bases of learning. In: CAPELLINI, S.A. (Org.). **Neuropsycholinguistic Perspectives on Dyslexia and other Learning Disabilities**. 1 ed. New York: Nova Science Publisher, 2007, p. 1-13.

CAPELLINI, S. A.; OLIVEIRA, A. M.; CUETOS, F. **PROLEC**: Provas de avaliação dos processos de leitura. 2ª Ed. São Paulo (SP): Casa do Psicólogo, 2012.

CAPELLINI, S. A.; OLIVEIRA, A. M.; CUETOS, F. **PROLEC**: Provas de avaliação dos processos de leitura. São Paulo (SP): Casa do Psicólogo, 2010.

CARNEIRO, M. P. Desenvolvimento da memória na criança: o que muda com a idade? **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 21, n. 1, p.51-59, 2008.
<http://dx.doi.org/10.1590/s0102-79722008000100007>.

CARPENTER, P.A; JUST, M.A. Reading comprehension as eyes see it. In: JUST, M.A.; CARPENTER, P.A (Eds). **Cognitive Processes in Comprehension**. Hillsdale: LEA, 1977.

CARVALHO, C.A.F.; ÁVILA, C.R.B.; CHIARI, B.M. Níveis de compreensão de leitura em escolares. **Pró-fono Revista de Atualização Científica**, v. 21, n. 3, p.207-212, 2009.
<http://dx.doi.org/10.1590/s0104-56872009000300005>.

CASTRO, C.M. O ensino médio: órfão de idéias, herdeiro de equívocos. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 16, n. 58, p.113-124, 2008.
<http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362008000100008>.

CASTRO, V.G.; TAVARES JÚNIOR, F. Jovens em Contextos Sociais Desfavoráveis e Sucesso Escolar no Ensino Médio. **Educação & Realidade**, v. 1, n. 41, p.239-258, 2016.

CAVALHEIRO, L. G.; SANTOS, M. S.; MARTINEZ, P. C. Influência da consciência fonológica na aquisição de leitura. **Revista Cefac**, v. 12, n. 6, p.1009-1016, 2010.
<http://dx.doi.org/10.1590/s1516-18462010005000063>.

CEGALLA, D.P. **Novíssima gramática da Língua Portuguesa**. São Paulo (SP): Companhia Editora Nacional, 2008.

CHANG, E.M.; AVILA, C. R. B. Compreensão leitora nos últimos anos dos ciclos I e II do Ensino Fundamental. **CoDAS**, v. 26, n. 4, p.276-285, 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/2317-1782/201420130069>.

CHEUNG, KC.; MAK,SK.; SIT, PS.; SOH, KC. A typology of student reading engagement: Preparing for response to intervention in the school curriculum. **Studies in Educational Evaluation**, v. 48, p.32-42, 2016. <http://dx.doi.org/10.1016/j.stueduc.2015.12.001>.

COLTHEART, M. Cognitive neuropsychology and the study of reading. In: POSNER, M; MARIN, G. **Attention and performance XL**. Hillsdale: LEA, 1985.

COLTHEART, M.; RASTLE, K.; PERRY, C.; ZIEGLER, J.C. DRC: A dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. **Psychological Review**, v. 108, n. 1, p.204-256, 2001. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295x.108.1.204>.

COLTHEART, M. Disorders of Reading and their implications for models of normal Reading. **Visible Language**, v. XV, (3), 245-286. 1981.

COLTHEART, M. Modelando a leitura: a abordagem da dupla rota. In: SNOWLING, M.J.; HULME, C. A. **Ciência da Leitura**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 24-41.

CRAIN, K. L.; SHANKWEILER, D. Syntactic complexity and reading acquisition. In: DAVISON, A.; GREEN, G. M. (Eds.). **Linguistic complexity and text comprehension: Readability issues reconsidered**, Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1988. p. 167-192.

CUETOS, F.; RODRÍGUEZ, B.; RUANO, E.; ARRIBAS, D. **PROLEC-R**: Evaluación de los procesos lectores revisada. Madrid: TEA Ediciones, 2007.

CUETOS, F. **Psicología de la lectura**. 8ª ed. Las Rozas (Madrid): Wolters Kluwer España, 2010.

CUETOS, F.; ARRÍBAS, D.; RAMOS, J.L. PROLEC-SE-R. **Batería para la Evaluación de los Procesos Lectores en Secundaria y Bachillerato - Revisada**. Madrid: TEA Ediciones, 2016.

CUETOS, F.; RODRÍGUEZ, B.; RUANO, E. **Evaluación de los procesos lectores**. Madrid: TEA Ediciones, 1996.

CUNHA, V. L. O.; CAPELLINI, S. A. Análise psicolinguística e cognitivo-linguística das provas de habilidades metalinguísticas e leitura realizadas em escolares de 2ª a 5ª série. **Revista Cefac**, v. 12, n. 5, p.772-783, 2010. <http://dx.doi.org/10.1590/s1516-18462010005000017>.

CUNHA, V. L. O.; CAPELLINI, S. A. Desempenho de escolares de 1ª a 4ª série do ensino fundamental nas provas de habilidades metafonológicas e de leitura - PROHMELE. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 14, n. 1, p.56-68, 2009 (c). <http://dx.doi.org/10.1590/s1516-80342009000100011>

CUNHA, V. L. O.; CAPELLINI, S. A. Leitura: decodificação ou obtenção do sentido? **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 19, p. 1-21, 2009b.

CUNHA, V. L. O.; OLIVEIRA, A. M.; CAPELLINI, S. A. Avaliação e intervenção na compreensão de leitura. In: CAPELLINI, S. A.; GERMANO, G. D.; CUNHA, V. L. O. (Eds). **Transtornos de aprendizagem e transtornos da atenção**. São José dos Campos: Pulso, 2010. p. 63-76.

CUNHA, V. L.O. **Desempenho de escolares de 1a a 4a séries do ensino fundamental em Provas de Habilidades Metalinguísticas e de leitura (PROHMELE)**. 2008. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília. 2008.

CUNHA, V. L.O.; CAPELLINI, S. A. **Prohmele - Prova de Habilidades Metalinguística e de Leitura**. São Paulo: Editora Revinter, 2009a.

- CUNHA, V.L.O. **Perfil de escolares do 3º ao 5º ano do ensino fundamental I em compreensão de leitura:** elaboração de instrumento avaliativo. 2012. 353f. Tese Doutorado (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2012.
- CUNHA, V.L.O.; CAPELLINI, S.A. Caracterização do desempenho de escolares do 3º ao 5º ano do ensino fundamental em compreensão de leitura. **Revista Cefac**, v. 18, n. 4, p.941-951, 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-0216201618421215>.
- CUNHA, V.L.O.; CAPELLINI, S.A. Construção e validação de instrumento de avaliação da compreensão de leitura para escolares do terceiro ao quinto ano do Ensino Fundamental. **CoDAS**, v.26, n.1, p.28-37, 2014b. <http://dx.doi.org/10.1590/S2317-17822014000100005>
- CUNHA, V.L.O.; CAPELLINI, S.A. **PROCOMLE-Protocolo de avaliação da compreensão de leitura para escolares do 3º ao 5º ano**. Ribeirão Preto: Book Toy Editorial, 2014a.
- CUNHA, V.L.O.; OLIVEIRA, A.M. Avaliação e intervenção na compreensão de leitura. In: CAPELLINI, S.A.; GERMANO, G.S.; CUNHA, V.L.O. **Transtornos de aprendizagem e transtornos da atenção (da avaliação à intervenção)**. São José dos Campos, São Paulo: Pulso Editorial, 2010. p. 63-76.
- CUNNINGHAM, A.E. et al. Orthographic learning during reading: examining the role of self-teaching. **Journal of Experimental Child Psychology**, v. 82, p. 185-199, 2002.
- CUTTING, L. E. et al. Effects of fluency, oral language, and executive function on reading comprehension performance. **Annals of Dyslexia**, v. 59, n. 1, p. 34-54, 2009.
- DE VEGA, M. **Introducción a la Psicología cognitiva**. Madrid: Alianza Psicología, 1984.
- DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler**. Porto Alegre: Penso, 2012.
- DEMO, P. Escola pública e escola particular: semelhanças de dois imbróglis educacionais. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 15, n. 55, p.181-206, 2007. <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362007000200002>.
- DIAS, M. M. **A utilização da imagem e das tecnologias interactivas nos programas de treino da percepção visual** - Um estudo com alunos do 1º ciclo do Ensino Básico com Dificuldades de Aprendizagem. 2008. 464 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Minho, Braga, Portugal. 2008.
- DOCTOR, E.A.; COLTHEART, M. Children's use of phonological encoding when Reading for meaning. **Memory and Cognition**, v.8, p. 195-209, 1980.
- DUFF, F.J.; HULME, C. The Role of Children's Phonological and Semantic Knowledge in Learning to Read Words. **Scientific Studies of Reading**, v. 16, n. 6, p.504-525, 2012.. <http://dx.doi.org/10.1080/10888438.2011.598199>.

ECKERT, T. L. et al. Improving oral reading fluency: a brief experimental analysis of combining an antecedent intervention with consequences. **Journal of applied behavior analysis**, v. 35, p. 271-281, 2002.

EYSENCK, M.W.; DERAKSHAN, N. New perspectives in attentional control theory. **Personality And Individual Differences**, v. 50, n. 7, p.955-960, 2011. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2010.08.019>.

FARIAS, W.S. Compreensão e resumo de textos: alguns aspectos teóricos e experimentais. **Revista de Letras**, v.1/2(22), p. 103-110, 2000.

FERNÁNDEZ, A.Y. et al. Avaliação e intervenção da disortografia baseada na semiologia dos erros: revisão de literatura. **Revista Cefac**, v.12(3), p. 499-504, 2010.

FINGER-KRATOCHVIL, C., BARETTA, L. O papel da memória de trabalho e da modalidade de input na compreensão de textos. **Revista Intercâmbio**, v. XVII, p. 93-109, 2008.

FLETCHER, J.M.; LYONS, G.R.; FUCHS, L.S.; BARNES, M.A. **Transtornos de aprendizagem da identificação à intervenção**. Porto Alegre (RS): Artmed, 2009.

FONSECA-MORA, C. Melodías en el proceso de desarrollo de la capacidad lectora. **Revista de Estudios Filológicos**, n. 25. Disponível em: <http://www.um.es/tonosdigital/znum25/secciones/estudios-11ª_fonseca_melodias.html>. Acesso em: 06 de jan. 2015.

FRITSCH, R.; VITELLI, R.; ROCHA, C. S. Defasagem idade-série em escolas estaduais de ensino médio do Rio Grande do Sul. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 95, n. 239, p.218-236, abr. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/s2176-66812014000100012>.

FRITSCH, R.; VITELLI, R.; ROCHA, C.S. Defasagem idade-série em escolas estaduais de ensino médio do Rio Grande do Sul. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.95, n.239, p.218-236, 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/s2176-66812014000100012>.

FUSCO, N. **Elaboração de programa de intervenção com as habilidades percepto-visomotoras em escolares com dislexia do desenvolvimento**. 2013. 183 f. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) – Programa de Pós-Graduação em Fonoaudiologia - Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista - UNESP, Marília. 2013.

GABRIEL, R.; MORAIS, J.; KOLINSKY, R. A aprendizagem da leitura e suas implicações sobre a memória e a cognição. **Ilha do Desterro A journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies**, v. 69, n. 1, p.061-78, 2016. <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8026.2016v69n1p61>.

GALLEGO, M. C.; ISOCA, J. A. Exploración de las habilidades fonológicas en escolares disléxicos: teoría y práctica. **Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología**, v. 29, n. 2, p.115-130, 2009. [http://dx.doi.org/10.1016/s0214-4603\(09\)70149-4](http://dx.doi.org/10.1016/s0214-4603(09)70149-4).

GÂNDARA, J.P.; BEFI-LOPES, D.M. Tendências da aquisição lexical em crianças em desenvolvimento normal e crianças com alterações específicas no desenvolvimento da

linguagem. **Revista da Sociedade brasileira de fonoaudiologia**, v. 15, n. 2, p. 297-304, 2010.

GARCÍA-MADRUGA, J.A. **Lectura y conocimiento**. Barcelona, Paidós, 2006.

GARDNER, M. F. **TVPS-R**: Test of visual–perceptual skills (non-motor) – Revised. San Francisco: Psychological and Educational Publication, Inc, 1996.

GERMANO, G. D.; CAPELLINI, S. A. Eficácia do programa de remediação auditivo-visual computadorizado em escolares com dislexia. **Pró-Fono: Revista de Atualização Científica**, v. 20, n. 4, p. 237-242, 2008.

GIANGIACOMO, M. C. P. B.; NAVAS, A. L. G. P. A influência da memória operacional nas habilidades de compreensão de leitura em escolares de 4ª série. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 13, n. 1, p. 69-74, 2008.

GONÇALVES, T.S.; NEVES, T.A.P.; NICOLIELO, A.P.; CRENITTE, P.A.P.; LOPES-HERRERA, S.A. Habilidades de consciência fonológica em crianças de escolas pública e particular durante o processo de alfabetização. **Audiology - Communication Research**, v. 18, n. 2, p.78-84, 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/s2317-64312013000200005>.

GOTTFRIED, A.W.; SCHLACKMAN, J.; GOTTFRIED, A.E.; BOUTIN-MARTINEZ, A.S. Parental provision of early literacy environment as related to reading and educational outcomes across the academic lifespan. **Parenting**, v.15, n.1, p.24-38, 2015. <http://dx.doi.org/10.1080/15295192.2015.992736>.

GOUGH, P.B. One second of reading. In: KAVANAGH, J.F.; MATTINGLY, IG. **Language by ear and by eye**. Cambridge: MIT Press, 1972. p. 292-317.

GRAVES, W.W.; BINDER, J.R.; DESAI, R.H.; SEIDENBERG, M.S. Anatomy is strategy: Skilled reading differences associated with structural connectivity differences in the reading network. **Brain and Language**, v. 133, p.1-13, jun. 2014. <http://dx.doi.org/10.1016/j.bandl.2014.03.005>.

GUILLEMIN, F.; BOMBARDIER, C.; BEATON, D. Cross-cultural adaptation of healthrelated quality of life measures: literature review and proposed guidelines. **Journal of Clinical Epidemiology**, v. 46, n. 12, p. 1417-1432, 1993.

GUIMARAES, M.H. Uma nova agenda para a educação básica brasileira. **ComCiência**, n. 132, 2011.

GUTHRIE, J.T.; KLAUDA, S.L. Effects of classroom practices on reading comprehension, engagement, and motivations for adolescents. **Reading Research Quarterly**, v. 49, n. 4, p.387-416, 2014.

HEATH, S. B. **Ways with words**: language, life and work in communities and classrooms. USA: Cambridge University Press., 1986.

HULLEY, S.B. et al. **Designing Clinical Research**. 4ª ed. Wolters Kluwer, 2013.

JOHNSON, T.E., ARCHIBALD, T.N.; TENENBAUM, G. Individual and team annotation effects on students' reading comprehension critical thinking, and meta-cognitive skills. Computers in human behavior. **Computers and Human Behavior**, v. 26(6), p. 1496-1507, 2010.

JONG, P.F.; BITLER, D.J.L.; SETTEN, M.; MARINUS, E. Does phonological recoding occur during silent reading, and is it necessary for orthographic learning? **Journal of Experimental Child Psychology**, v. 104, n. 3, p.267-282, 2009. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jecp.2009.06.002>.

JORGE, Miguel Roberto. Adaptação Transcultural de Instrumentos de Pesquisa em Saúde Mental. In: GORENTEIN, C; ANDRADE, L.H.S.G; ZUARDI, A.W. (Eds). **Escalas de avaliação clínica em psiquiatria e psicofarmacologia**. São Paulo: Lemos Editorial, 2000. p. 53-58.

JUST, M.A.; CARPENTER, P.A. A theory of reading: From eye fixations to comprehension. **Psychological Review**, v. 87, p. 329-354, 1980.

KAVALE, K. Meta-analyses of the relationship between visual perceptual skills and reading achievement. **Journal of Learning Disabilities**, v. 15, p. 42-51, 1982.

KAWANO, C.E.; KIDA, A.S.B.; CARVALHO, C.A.F.; ÁVILA, C.R.B. Parâmetros de fluência e tipos de erros na leitura de escolares com indicação de dificuldades para ler e escrever. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 16, n. 1, p.9-18, 2011. <http://dx.doi.org/10.1590/s1516-80342011000100004>.

KEENAN, J.M.; BETJEMANN, R.S. Comprehending the gray oral reading test without it: why comprehension tests should not include passage-independent items. **Scientific studies of reading**, v.10, n.4, p. 363-380, 2006.

KELLER, Susan. et al. Testing the Equivalence of Translations of Widely Used Response Choice Labels. *Journal of Clinical Epidemiology*, v. 51, n. 11, p.933-944, 1998. [http://dx.doi.org/10.1016/s0895-4356\(98\)00084-5](http://dx.doi.org/10.1016/s0895-4356(98)00084-5).

KIDA, A.S.B. Influência do domínio e do processamento sintático sobre a compreensão leitora de escolares com transtornos no aprendizado. IN: MARTINS, M.A.; CARDOSO, M.H.; CAPELLINI, S.A. **Tópicos em Transtornos de aprendizagem parte III**. Marília: Fundepe: Cultura Acadêmica, 2014. pp. 95-109.

KIDA, A.S.B., CARVALHO, C.A.F.; ÁVILA, C.R.B. Avaliação da compreensão nos diversos transtornos de leitura. IN: CAPELLINI, S.A.; SAMPAIO, M.N.; OLIVEIRA, A.M. **Tópicos em Transtornos de aprendizagem parte II: ênfase na perspectiva interdisciplinar**. São José dos Campos (SP): Pulso Editorial, 2012.pp. 95-107.

KIM, Y.S.; PETSCHER, Y.; FOORMAN, B.R.; ZHOU, C. The contributions of phonological awareness and letter-name knowledge to letter-sound acquisition—a cross-classified multilevel model approach. **Journal of Educational Psychology**, v. 102, n. 2, p.313-326, 2010. <http://dx.doi.org/10.1037/a0018449>

KINTSCH, W. **Comprehension: A paradigm for cognition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

KINTSCH, W. The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. **Psychological Review**, v. 95, n.2, p.163-182, 1988.
<http://dx.doi.org/10.1037/0033-295x.95.2.163>

KINTSCH, W.; RAWSON, K.A. Compreensão. In: SNOWLING, M.J.; HULME, C. A. **Ciência da Leitura**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 227-244.

KINTSCH, W.; VAN DIJK, T. A. **Strategies of discourse comprehension**. San Diego, California: Academic Press, 1983.

KIRMIZI, F. S. The relationship between writing achievement and the use of reading comprehension strategies in the 4th and 5th grades of primary schools. **Procedia - Social And Behavioral Sciences**, v.1, n.1, p.230-234, 2009.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.042>.

KIRMIZI, F. S. Relationship between reading comprehension strategy use and daily free reading time. **Procedia - Social And Behavioral Sciences**, v.2, n.2, p.4752-4756, 2010.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.763>.

KOMENO, E.M.; ÁVILA, C.R.B.; CINTRA, I.P.; SCHOEN, T.H. Velocidade de leitura e desempenho escolar na última série do ensino fundamental. **Estudos de Psicologia (campinas)**, v. 32, n. 3, p.437-447, 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/0103-166x2015000300009>.

KORAT, O. Reading electronic books as a support for vocabulary, story comprehension and word reading in kindergarten and first grade. **Computers & Education**, v. 55, n. 1, p.24-31, 2010. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2009.11.014>

KRUK, R.S; BERGMAN, K. The reciprocal relations between morphological processes and reading. **Journal of Experimental Child Psychology**, v. 114, n. 1, p.10-34, 2013. Elsevier BV. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jecp.2012.09.014>.

LESLIE, L.; CALDWELL, J. **Formal and informal measures of reading comprehension**. In S.E. Israel.; DUFFY, G.G. (Eds). Handbook of research on reading comprehension. New York: Taylor & Francis, 2009. p. 403-427.

LIMA, L.C.A.; GOMES, C.A. Ensino médio para todos: oportunidades e desafios. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 94, n. 238, p.745-769, 2013..
<http://dx.doi.org/10.1590/s2176-66812013000300006>.

LÓPEZ, M.X.B. **O Galego fundamental: dicionário de frecuencias**. Santiago de Compostela: A Coruña Fundación Pedro Barrié de la Maza, 2007.

LÚCIO, O.S; PINHEIRO, A.M.A.; NASCIMENTO, E. O impacto da mudança no critério de acerto na distribuição dos escores do subteste de leitura do teste de desempenho escolar. **Psicologia em Estudo**, v. 14, n. 3, p.593-601, 2009. <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-73722009000300021>

LÚCIO, O.S; PINHEIRO, A.M.A. Vinte anos de estudo sobre o reconhecimento de palavras em crianças falantes do português: uma revisão de literatura. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 24, n. 1, p.170-179, 2011. <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-79722011000100020>.

LUPKER, S.J. Reconhecimento visual de palavras: teorias e estudos. In: SNOWLING, M.J., HULME, C. **A Ciência da Leitura**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 57-78.

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

MACGREGOR, L.J.; SHYROV, Y. Multiple routes for compound word processing in the brain: Evidence from EEG. **Brain and Language**, v. 126, n. 2, p.217-229, 2013.. <http://dx.doi.org/10.1016/j.bandl.2013.04.002>, 2013.

MANYAK, P. C.; BAUER, E. B. Explicit code and comprehension instruction for English learners. **The reading teacher**, v. 61, n. 5, p.432-434, 2008.

MARCOTTE, A. M.; HINTZE, J. M. Incremental and predictive utility of formative assessment methods of reading comprehension. **Journal of school psychology**, v. 47, n. 5, p.315-335, 2009.

MARÍLIA (SÃO PAULO). **Informações retiradas do site da Prefeitura Municipal de Marília**. Disponível em: <http://www.marilia.sp.gov.br/prefeitura/?page_id=361>. Acesso em: 02 de fev. 2016.

MARTINEZ, E.Z. **Bioestatística para os cursos de graduação na área da saúde**. São Paulo: Blucher, 2015.

MARTÍNEZ, J.A., GARCÍA, E. **Diccionario. Frecuencias del castellano escrito en niños de 6 a 12 años**. Salamanca: Publicaciones de la Universidad Pontificia, 2004.

MARTINS, M. A.; CAPELLINI, S. A. Fluência e compreensão da leitura em escolares do 3º ao 5º ano do ensino fundamental. **Estudos de Psicologia (campinas)**, v. 31, n. 4, p.499-506, 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/0103-166x2014000400004>

MCQUISTON, K.; O'SHEA, D.; MCCOLLIN, M. Improving phonological awareness and decoding skills of high schools students from diverse backgrounds. **Preventing School Failure**, v. 52, p. 67-70, 2008.

MEIRELES, E.; CORREA, J. A relação da tarefa de erro intencional com o desempenho ortográfico da criança considerados os aspectos morfosintáticos e contextuais da língua português. **Revista Estudos de Psicologia**, v. 11 (1), p. 34-43, 2006.

MELGAREJO, G. et al. El retraso en el desarrollo del lenguaje y los problemas de comprensión lectora: una exploración del modelo simple de lectura. **Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología**, v. 33, p. 136-145, 2013.

MENEGHETTI, C.; CARRETI, B.; DE BENI, R. Components of reading comprehension and scholastic achievement. **Learning and Individual Differences**, v. 16, n. 4, p. 291-301, 2006.

MONAGHAN, P.; CHANG, S.; BRYLSBAERT, M. Exploring the relations between word frequency, language exposure, and bilingualism in a computational model of reading. **Journal of Memory and Language**, v. 93, p.1-21, 2017. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jml.2016.08.003>.

MONTIEL, J. M. et al. Novas ferramentas à avaliação de leitura: teste de velocidade de leitura e teste de processamento ortográfico. In: MONTIEL, J.M; CAPOVILLA, F.C. (Org.). **Atualização em transtornos de aprendizagem**. São Paulo: Artes Médicas, 2009. p. 283-296.

MORAIS, J. **Criar leitores**: para professores e educadores. Barueri, São Paulo: Minha Editora; 2013.

MORAIS, J. Do orthographic and phonological peculiarities of alphabetical written languages influence the course of literacy acquisition? **Reading and writing**, v. 7, p. 1-7, 1995.

MOTA, M. M. P. E.; SANTOS, A. A. A. O papel da consciência fonológica na leitura contextual medida pela técnica de cloze. **Estudos de psicologia**, v. 14, n. 3, p. 207-212, 2009.

NAGY, W.E.; SCOTT, J.A. Vocabulary processes. In: KAMIL, M.L. et al. (Eds.). **Handbook of reading research**. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2000, vol. 3, p. 69-284.

NASCIMENTO, T.A.; CARVALHO, C.A.F.; KIDA, A.S.B.; ÁVILA, C.R.B. Fluência e compreensão leitora em escolares com dificuldades de leitura. **Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 23, n. 4, p.335-343, 2011. <http://dx.doi.org/10.1590/s2179-64912011000400008>.

NATION, K. Dificuldades de compreensão da leitura em crianças. In: SNOWLING, M.J.; HULME, C. **A Ciência da Leitura**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 266-283.

NATION, K.; CLARKE, P.; MARSHALL, C.M.; DURAND, M. Hidden language impairments in children: parallels between poor reading comprehension and specific language impairment? **Journal of speech, language and hearing research**, v.47, n., p. 199-211, 2004.

NATION, K.; SNOWLING, M. Factors influencing syntactic awareness skills in normal readers and poor comprehenders. **Applied psycholinguistics**, v.21, n.2, p.229-241, 2000.

NAVAS, A.L.G.P.; PINTO, J.C.B.R.; DELLISA, P.R.R. Avanços no conhecimento do processamento da fluência em leitura: da palavra ao texto. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 14, n.4, p. 553-559, 2009.

NEPOMUCENO, P.F.; ÁVILA, C.R.B. Caracterização do desempenho de escolares com e sem dificuldades de leitura em tarefas de decodificação leitura. **CoDAS**, v.25, n. 4, p. 330-336, 2013.

NICOLAU, C.C; NAVAS, A.L.G.P. Avaliação das habilidades preditoras do sucesso de leitura em crianças de 1º e 2º anos do ensino fundamental. **Rev Cefac.**, v. 17(3), p. 917-26, 2015.

NICOLIELO, A. P. et al. Desempenho escolar de crianças com distúrbio específico de linguagem: relações com habilidades metafonológicas e memória de curto prazo. **Revista Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 13, n. 3, p. 246-50, 2008.

NIELE, T.M.J.; MOL, S.E.; JONG, M.T.S.; BUS, A.G. Attentional bias toward reading in reluctant readers. **Contemporary Educational Psychology**, v. 46, p.263-271, 2016. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.11.004>.

NORTON, E.S. et al. Functional neuroanatomical evidence for the double-deficit hypothesis of developmental dyslexia. **Neuropsychologia**, v. 61, p. 235-246, 2014.

NUCCI, E. P. O letramento escolar de jovens do ensino médio. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 7, n. 2, p.129-134, 2003. <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-85572003000200002>.

NUCCI, E.P. Letramento: algumas práticas de leitura do jovem do ensino médio. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 6, n. 1, p.31-38, 2002.

OAKHILL J.V.; CAIN K. The precursors of reading ability in young readers: Evidence from a four-year longitudinal study. **Scientific Studies of Reading**, v. 16(2), p. 91–121, 2012.

OAKHILL, J.V.; CAIN, K. E.; BRYANT, P.E. The dissociation of word reading and text comprehension: Evidence from component skills. **Language and Cognitive Processes**, v. 18(4), p. 443-468, 2003.

OAKHILL, J.V.; CAIN, K. The Precursors of Reading Ability in Young Readers: Evidence from a four-year longitudinal study. **Scientific Studies of Reading**, v.16, n. 2, p.91-121, 2012. <http://dx.doi.org/10.1080/10888438.2010.529219>

OCDE. **PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic and Financial Literacy**.Paris: OECD Publishing, 2016. <http://www.oecd.org/pisa/>. Acesso em: 10 dez.2016.

OECD. **PISA 2009 Results: Learning Trends. Changes in the Student Performance since 2000**, vol. V, Paris, 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264091580-en>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

OECD. **PISA em Foco: Os estudantes de hoje leem por prazer?** vol. 8, 2011. Disponível em: <www.pisa.oecd.org>. Acesso em: 10 abr. 2016.

OLIVEIRA, A. M; CAPELLINI, S.A. Desempenho de escolares na adaptação brasileira da avaliação dos processos de leitura. **Pró-fono Revista de Atualização Científica**, v. 22, n. 4, p.555-560, 2010. SciELO<http://dx.doi.org/10.1590/s0104-56872010000400033>.

OLIVEIRA, A.M. Contribuição das habilidades cognitivo-linguísticas para o desenvolvimento da leitura. In: CAPELLINI, S. A.; SAMPAIO, M. N.; OLIVEIRA, A.M. (Eds). **Tópico em Transtornos de Aprendizagem parte II** (com ênfase na perspectiva interdisciplinar). Editora Pulso, 2012.

OLIVEIRA, A.M. **Desempenho de escolares do segundo ano do ensino fundamental em provas de compreensão de leitura: elaboração de procedimento avaliativo**. 2011. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista - UNESP, Marília. 2011.

OLIVEIRA, A.M.; CAPELLINI, S.A. E-LEITURA II: banco de palavras para leitura de escolares do Ensino Fundamental II. **CoDAS**, v. 28, n. 6, p.778-817, 2016a. <http://dx.doi.org/10.1590/2317-1782/20162016049>.

OLIVEIRA, A.M.; CAPELLINI, S.A. Banco de palavras para leitura de escolares do ensino médio: E-LEITURA III. **Revista Cefac**, v. 18, n. 6, p.1404-1446, 2016b. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-0216201618610516>.

OLIVEIRA, A.M.; GERMANO, G.D.; CAPELLINI, S.A. Desempenho de escolares em provas de processo de identificação de letras e do processo léxico. **Revista Cefac**, v. 18, n. 5, p.1121-1132, 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-0216201618523315>.

OLIVEIRA, A.M.; MARTINS, M.A.; CUNHA, V.L.O. Relação entre decodificação, fluência, velocidade e compreensão de leitura. In: ANDRADE, O.V.C.A.; OKUDA, P.M.M.; CAPELLINI, S.A. (Ed) **Tópicos em Transtornos de aprendizagem parte IV**. Marília (SP): Fundepe: Cultura Acadêmica, 2015. p. 41-53.

OLSON, R.K. et al. Why do children differ in their development of reading and related skills? **Scientific Studies of Reading**, v. 18(1), p. 38-54, 2013.

OLSON, R.K.; KEENAN, J.M.; BYRNE, B.; SAMUELSSON, S. Why Do Children Differ in Their Development of Reading and Related Skills? **Scientific Studies of Reading**, v.18, n.1, p.38-54, 2013. <http://dx.doi.org/10.1080/10888438.2013.80052>

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA - UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em 12 de fev. 2016.

ORTIZ, R. et al. Locus and nature of perceptual phonological deficit in Spanish children with reading disabilities. **Journal of learning disabilities**, v. 40, n. 1, p. 80-92, 2007.

PACHECO, V. **Leitura e prosódia: o caso dos sinais de pontuação**. In: FONSECA-SILVA, M.C.; PACHECO, V.; LESSA-DE-OLIVEIRA, A.S.C. (Ed). Em torno da Língua(gem): questões e análises. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2007. p.41-70.

PAGANO, M.; GAUVREAU, K. **Princípios de Bioestatística**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

PEDROSA, B.A.C.; DOURADO, J.; LEMOS, S.M.A. Desenvolvimento lexical, alterações fonoaudiológicas e desempenho escolar: revisão de literatura. **Revista Cefac**, v. 17, n. 5, p.1633-1642, 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-0216201517519913>.

PENNINGTON, B. F.; BISHOP, D.V.M. Relations Among Speech, Language, and Reading Disorders. **Annual Review of Psychology**, v. 60, n. 1, p.283-306, 2009. Annual Reviews. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163548>.

PERFETTI, C. A; MAROON, M.A.; FOLTZ, P.W. Sources of comprehension failure: Theoretical perspectives and case studies. In: CORNOLDI, C.; OAKHILL, J. (Eds.). **Reading**

comprehension difficulties: Processes and intervention. Mahwah, NJ: Erlbaum, 1996. p. 137-135.

PERFETTI, C.A. **Reading ability**. New York: Oxford University Press, 1985.

PERFETTI, C.A. Representations and awareness in the acquisition of reading competence. In: RIEBEN, L.; PERFETTI, C.A. (Eds.). **Learning to read: Basic research and its implications**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1991. p. 33-44.

PERFETTI, C.A.; HART, L. The lexical basis of comprehension skill. In: GORFEIN, D.S. (Ed.). **On the consequences of meaning selection**. Washington D.C: American Psychological Association, 2001. p. 67-86.

PERFETTI, C.A.; HOGABOAM, T.W. Relationship between single word decoding and reading comprehension skill. **Journal of Educational Psychology**, v. 67, n. 4, p.461-469, 1975. <http://dx.doi.org/10.1037/h0077013>.

PERFETTI, C.A.; LANDI, N.; OAKHILL, J. A aquisição da habilidade de compreensão da leitura. In: SNOWLING, M.J.; HULME, C. **A Ciência da Leitura**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 245-265.

PINHEIRO, A. M. V. **Avaliação cognitiva das capacidades de leitura e de escrita de crianças nas séries iniciais do ensino fundamental – AVACLE: Relatório Final Global e Integrado de atividades desenvolvidas**, submetido ao CNPq (Processo 52089/93-0). Belo Horizonte, MG: Universidade Federal de Minas Gerais, Departamento de Psicologia, 2003.

PINHEIRO, A. M. V.; LÚCIO, P. S.; SILVA, D. R. Avaliação cognitiva de leitura: o efeito de regularidade grafema-fonema e fonema-grafema na leitura em voz alta de palavras isoladas no português do Brasil. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 10, n. 2, p. 16-30, 2008.

PINHEIRO, A.M.V. Heterogeneidade entre leitores julgados competentes pelas professoras. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 14, n. 3, p.537-551, 2001. <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-79722001000300009>.

PINHEIRO, A.M.V. **Leitura e escrita: uma abordagem cognitiva**. 2ª Ed. Campinas: Livro Pleno, 2006.

PINHEIRO, A.M.V.; ROTHE-NEVES R. Avaliação cognitiva de leitura e escrita: as tarefas de leitura em voz alta e ditado. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 14, n. 2, p.399-408, 2001. <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-79722001000200014>.

PINHEIRO, A.M.V; COSTA, A.E.B; JUSTI, F.R.R. Reconhecimento de palavras reais e de não-palavras em crianças de 1ª a 4ª série: uma tarefa de decisão lexical. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 13, n. 2, p.145-170, 2005. <http://dx.doi.org/10.17851/2237-2083.13.2.145-170>.

PONTES, V. L.; DINIZ, N. L. F.; MARTINS-REIS, V. O. Parâmetros e estratégias de leitura e escrita utilizados por crianças de escolas pública e privada. **Revista Cefac**, v. 15, n. 4, p.827-836, 2013.dx.doi.org/10.1590/s1516-18462013000400011.

PRIEBE, S.J.; KEENAN, J.M.; MILLER, A.C. How prior knowledge affects word identification and comprehension. **Reading and Writing**, v.7, n.1, p. 581-586, 2011. <http://dx.doi.org/10.1007/s11145-010-9260-0>.

PROTOPAPAS, A.; SIDERIDIS, G.; MOUZAKI, A.; SIMOS, P. Development of lexical mediation in the relation between reading comprehension and word reading skills in Greek. **Scientific Studies of Reading**, v. 11, n. 3, p.165-197, 13 2007. <http://dx.doi.org/10.1080/10888430701344322>

PROTOPAPAS, A.; MOUZAKI, A.; SIDERIDIS, G.D.; KOTSOLAKOU, A.; SIMOS, P.G. The role of vocabulary in the context of the simple view of reading. **Reading & Writing Quarterly**, v. 29, n. 2, p.168-202, 2013. <http://dx.doi.org/10.1080/10573569.2013.758569>.

QUEIROGA, B. A. M.; LINS, M. B.; PEREIRA, M. A. L. V. Conhecimento morfossintático e ortografia em crianças do ensino fundamental. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 22, n. 1, p.95-100, 2006. <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-37722006000100012>.

RAMOS, D.K.; et al. Um checklist para avaliação de requisitos de memória de trabalho no Nível 2 do modelo P-CMM. **Ciências e Cognição**, v.8, p.59-67, 2006.

RAMOS, J.L.; CUETOS, F. **Evaluación de los procesos lectores – PROLEC–SE**. 1ª ed. Madrid: TEA Ediciones, 1999.

RAMOS, J.L.; CUETOS, F. **Evaluación de los procesos lectores – PROLEC–SE**. 5ª ed. Madrid: TEA Ediciones, 2009.

RASINSKI, T.V. Speed does matter in reading. **The Reading Teacher**, v. 2, n. 54, p.146-150, 2000.

RAYNER, K. Eye movements in reading and information processing. **Psychological Bulletin**, v. 85, n. 3, p.618-660, 1978. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.85.3.618>.

RAYNER, K. Eye movements in reading and information processing: 20 years of research. **Psychological Bulletin**, v. 124, n. 3, p.372-422, 1998. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.124.3.372>

RAYNER, K. The perceptual span and peripheral cues in reading. **Cognitive Psychology**, v.7, n. 1, p.65-81, 1975. [http://dx.doi.org/10.1016/0010-0285\(75\)90005-5](http://dx.doi.org/10.1016/0010-0285(75)90005-5).

RAYNER, K.; JUHASZ, B.J.; POLLATSEK, A. Movimentos oculares durante a leitura. In: SNOWLING, M.J.; HULME, C. **A Ciência da Leitura**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 97-116.

RAYNER, K.; MACCONKIE, G. What guides a reader's eye movements? **Vision Research**, v.16, n.8, p.829-837, 1976. [http://dx.doi.org/10.1016/0042-6989\(76\)90143-7](http://dx.doi.org/10.1016/0042-6989(76)90143-7)

RIESGO, R.S. Transtorno da memória. In: ROTTA, N.T; OHLWEILER, L; RIESGO, R.S. (Eds). **Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p.269-283.

- RIPAMONTI, E.; AGGUJARO, S.; MOLTENI, F.; ZONCA, G.; FRUSTACI, M.; LUZZATTI, C. The anatomical foundations of acquired reading disorders: A neuropsychological verification of the dual-route model of reading. **Brain and Language**, v. 134, p.44-67, 2014. <http://dx.doi.org/10.1016/j.bandl.2014.04.001>.
- SALGADO, C. A.; CAPELLINI, S. A. Programa de remediação fonológica em escolares com dislexia do desenvolvimento. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, v. 20, n. 4 p. 31-36, 2008. <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-85572004000200006>.
- SALLES, J. F.; PARENTE, M. A. M. P. Compreensão textual em alunos de segunda e terceira séries: uma abordagem cognitiva. **Estudos de Psicologia** (Natal), v. 9, n. 1, p.71-80, 2004. <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-294x2004000100009>.
- SALLES, J. F.; PARENTE, M.A.M.P. Avaliação da leitura e escrita de palavras em crianças de 2ª série: abordagem neuropsicológica cognitiva. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 20, n. 2, p.220-228, 2007. <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-79722007000200007>.
- SALLES, J. F.; PARENTE, M. A. P. P. Relação entre os processos cognitivos envolvidos na leitura de palavras e as habilidades de consciência fonológica em escolares. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, v. 14(2), p. 141-286, 2002.
- SALLES, J.F.; PARENTE, M.A.M.P. Avaliação da leitura e escrita de palavras em crianças de 2ª série: abordagem neuropsicológica cognitiva. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 20, n. 2, p.220-228, 2007. <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-79722007000200007>
- SAMPAIO, B.; GUIMARÃES, Ju. Diferenças de eficiência entre ensino público e privado no Brasil. **Economia Aplicada**, v. 13, n. 1, p.45-68, 2009. <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-80502009000100003>.
- SÁNCHEZ, E. M. **Compreensão e redação de textos**: dificuldades e ajudas. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- SÁNCHEZ, E.; GARCÍA, J. R.; GONZALES, A. J. Can differences in the ability to recognize words cease to have an effect under certain reading conditions? **Journal of learning disabilities**, v. 40, n. 4, p. 290-305, 2007.
- SÁNCHEZ, E.; GARCÍA, J. R.; PARDO, J.R. **A leitura na sala de aula: Como ajudar os professores a formar bons leitores**. Porto Alegre: Penso, 2012.
- SANTOS, M. T. M.; NAVAS, A. L. G. P. Aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita. In: SANTOS, M. T. M.; NAVAS, A. L. G. P. **Distúrbios de leitura e escrita: teoria e prática**. São Paulo: Manole, 2002.
- SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **Caderno do aluno**: língua portuguesa, ensino fundamental – 6ª série/7º ano, vol. 3. Secretaria da Educação. São Paulo: SEE, 2013.
- SÃO PAULO (Estado): Secretaria da Educação. **Caderno do aluno**: língua portuguesa, ensino fundamental – 5ª série/6º ano, vol. 1. Secretaria da Educação. São Paulo: SEE, 2013.

SÃO PAULO (Estado): Secretaria da Educação. **Caderno do aluno:** língua portuguesa, ensino médio – 1ª série, vol. 4. Secretaria da Educação. São Paulo: SEE, 2013.

SÃO PAULO (Estado): Secretaria da Educação. **Caderno do aluno:** língua portuguesa, ensino médio – 2ª série, vol. 1. Secretaria da Educação. São Paulo: SEE, 2013.

SÃO PAULO (Estado): Secretaria da Educação. **Caderno do aluno:** língua portuguesa, ensino médio – 2ª série, vol. 2. Secretaria da Educação. São Paulo: SEE, 2013.

SÃO PAULO (Estado): Secretaria da Educação. **Caderno do aluno:** língua portuguesa, ensino médio – 2ª série, vol. 3. Secretaria da Educação. São Paulo: SEE, 2013.

SÃO PAULO (Estado): Secretaria da Educação. **Caderno do aluno:** língua portuguesa, ensino médio – 2ª série, vol. 4. Secretaria da Educação. São Paulo: SEE, 2013.

SÃO PAULO (Estado): Secretaria da Educação. **Caderno do aluno:** língua portuguesa, ensino médio – 3ª série, vol. 1. Secretaria da Educação. São Paulo: SEE, 2013.

SÃO PAULO (Estado): Secretaria da Educação. **Caderno do aluno:** língua portuguesa, ensino médio – 3ª série, vol. 2. Secretaria da Educação. São Paulo: SEE, 2013.

SÃO PAULO (Estado): Secretaria da Educação. **Caderno do aluno:** língua portuguesa, ensino médio – 3ª série, vol. e 3. Secretaria da Educação. São Paulo: SEE, 2013.

SÃO PAULO (Estado): Secretaria da Educação. **Caderno do aluno:** língua portuguesa, ensino médio – 3ª série, vol. 4. Secretaria da Educação. São Paulo: SEE, 2013.

SCHEIMAN, M. **Understanding and managing vision deficits:** A guide for occupational therapists, New Jersey: Slack, Inc, 1997.

SCLIAR-CABRAL, L. Introdução. In: MORAIS, J. **Criar Leitores:** para professores e educadores. Barueri, São Paulo: Minha Editora, 2013a.

SCLIAR-CABRAL, L. **Princípios do sistema alfabético do português do Brasil.** São Paulo: Contexto, 2003.

SCLIAR-CABRAL, L. Processamento bottom-up na leitura. **Revista de Estudos Linguísticos VEREDAS – Psicolinguística**, v. 2, p. 24-33, 2008.

SCLIAR-CABRAL, L. **Sistema Scliar de alfabetização:** fundamentos. Florianópolis: Lili, 2013b.

SEIGNEURIC, A.S. et al. Working memory resources and children's reading comprehension. **Reading and Writing**, v. 13, n. 1/2, p.81-103, 2000.
<http://dx.doi.org/10.1023/a:1008088230941>

SEN, S. The relationship between the use of metacognitive strategies and reading comprehension. **Procedia - Social And Behavioral Sciences**, v. 1, n. 1, p.2301-2305, 2009.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.404>.

SHARE, D.L. Phonological recoding and self-teaching: Sine qua non of reading acquisition. **Cognition**, v. 55, n. 2, p.151-218, 1995. [http://dx.doi.org/10.1016/0010-0277\(94\)00645-2](http://dx.doi.org/10.1016/0010-0277(94)00645-2).

SILVA, C.; FUSCO, N.; CUNHA, V. L. O. Avaliação e intervenção na leitura. In: CAPELLINI, S. A; GERMANO, G. D.; CUNHA, V. L. O. **Transtornos de aprendizagem e transtornos de atenção: da avaliação a intervenção**. São José dos Campos (SP): Pulso Editorial, 2010. p. 49-62.

SILVA, E.L.; MENEZES, E.M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4ª ed. Florianópolis: UFSC, 2005.

SIQUEIRA, A.B.; CERIGATTO, M.P. Mídia-educação no Ensino Médio: por que e como fazer. **Educar em Revista**, n. 44, p.235-254, 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40602012000200015>.

SNELLINGS, P.; VAN DER LEIJ, A.; DE JONG, P. F.; BLOK, H. Enhancing the reading fluency and comprehension of children with reading disabilities in an orthographically transparent language. **Journal of Learning disabilities**, v. 42, n. 4, p.291-305, 2009. SAGE Publications. <http://dx.doi.org/10.1177/0022219408331038>.

SNOWLING, M.; STACKHOUSE, J. **Dislexia, fala e linguagem**: um manual do profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SNOWLING, M.J.; HULME, C. **A Ciência da Leitura**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SOARES, M. A reinvenção da alfabetização. **Presença pedagógica**, v. 9, n. 2, p. 1-21, 2003.

SOARES, M.B. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SPINILLO, A. G.; MAHON, E. R. Compreensão de texto em crianças: comparações entre diferentes classes de inferência a partir de uma metodologia on-line. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 20, n. 3, p. 463-471, 2007. <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-79722007000300014>.

STERN, P.; SHALEV, L. The role of sustained attention and display medium in reading comprehension among adolescents with ADHD and without it. **Research in Developmental Disabilities**, v. 34, n. 1, p.431-439, 2013. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ridd.2012.08.021>.

STIVANIN L.; SCHEUER, C.I. Tempo de latência para a leitura: influência da frequência da palavra escrita e da escolarização. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 12, n. 3, p.206-2013, 2007. <http://dx.doi.org/10.1590/s1516-80342>

SWANSON, H. L.; HOWARD, C. B.; SAEZ, L. Do Different Components of Working Memory Underlie Different Subgroups of Reading Disabilities? **Journal of Learning Disabilities**, v. 39, n. 3, p.252-269, 2006. <http://dx.doi.org/10.1177/00222194060390030501>.

TANNENBAUM, K. R.; TORGESEN, J. K.; WAGNER, R. K. Relationships between word knowledge and reading comprehension in third-grade children. **Scientific Studies of Reading**, v. 10, n. 4, p.381-398, 2006. http://dx.doi.org/10.1207/s1532799xssr1004_3

TARCHI, C. Reading comprehension of informative texts in secondary school: A focus on

direct and indirect effects of reader's prior knowledge. **Learning And Individual Differences**, v. 20, n. 5, p.415-420, 2010. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2010.04.002>.

UEMURA, J.; HOSHIYAMA, M. Effect of task-irrelevant high-speed verbal stimulation on a visual/verbal word-discrimination task: An event-related potential study. **Clinical Neurophysiology**, v. 121, n. 12, p.2065-2069, 2010. <http://dx.doi.org/10.1016/j.clinph.2010.05.007>.

VAN DIJK, T. A.; KINTSCH, W. **Strategies of discourse comprehension**. New York: Academic. 1983.

VAN ORDEN, G.C.; KLOOS, H. A relação entre fonologia e leitura. In: SNOWLING, M.J., HULME, C. **A Ciência da Leitura**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 79-96.

VERHOEVEN, L.; VAN LEEUWE, J. Modeling the Growth of Word-Decoding Skills: Evidence from Dutch. *Scientific Studies of Reading*, v. 13, n. 3, p.205-223, 2009. <http://dx.doi.org/10.1080/108884309028>

VILLAGRÁN, M.A.; CONSEJERO, E.M.; GUSMÁN, J.I.N.; JIMÉNEZ, I.M.; CUEVAS, C.A. Niveles de dificultad de la conciencia fonológica y aprendizaje lector. **Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología**, [s.l.], v. 31, n. 2, p.96-105, abr. 2011. Elsevier BV. [http://dx.doi.org/10.1016/s0214-4603\(11\)701](http://dx.doi.org/10.1016/s0214-4603(11)701)

VOLKER, M.A. Reporting effect size estimates in school psychology research. **Psychology in the Schools**, v. 43, n. 6, p.653-672, 2006. <http://dx.doi.org/10.1002/pits.20176>.

VUKOVIC, R. K.; SIEGEL, L. S. The Double-Deficit Hypothesis: A Comprehensive Analysis of the Evidence. **Journal of Learning Disabilities**, v. 39, n. 1, p.25-47, 2006. <http://dx.doi.org/10.1177/00222194060390010401>.

WORTMAN, P M. Evaluation Research: A Methodological Perspective. **Annual Review of Psychology**, v. 34, n. 1, p.223-260, 1983. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.ps.34.020183.001255>.

YUILL, N.; OAKHILL, J.V. **Children's problems in text comprehension**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

ZOU, K. H.; TUNCALI, K.; SILVERMAN, S. G. Correlation and Simple Linear Regression. **Radiology**, v. 227, n. 3, p.617-628, 2003. <http://dx.doi.org/10.1148/radiol.2273011499>.

ANEXO A - Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências/Unesp - Campus de Marília

	FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS / UNESP - CAMPUS DE MARÍLIA									
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP										
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA										
Título da Pesquisa: Adaptação brasileira da avaliação dos processos de leitura (PROLEC - SE) em escolares do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio.										
Pesquisador: Adriana Marques de Oliveira										
Área Temática:										
Versão: 1										
CAAE: 45464915.4.0000.5406										
Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO										
Patrocinador Principal: MINISTERIO DA CIENCIA, TECNOLOGIA E INOVACAO										
DADOS DO PARECER										
Número do Parecer: 1.125.746										
Data da Relatoria: 17/06/2015										
Apresentação do Projeto:										
Adaptar o teste de "Evaluación de los procesos lectores – PROLEC-SE - R", destinado aos escolares do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, para a realidade brasileira. Este estudo será dividido em duas etapas. A primeira etapa consistirá na adaptação para a realidade brasileira da avaliação dos processos de leitura em escolares do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e 1ª a 3ª série do Ensino Médio. Esta etapa será dividida em duas fases: Fase 1 - Elaboração do Banco de Palavras. As palavras serão retiradas do material didático utilizado pela rede estadual de ensino de Marília (SP), do 6º ano do Ensino Fundamental até a 3ª série do Ensino Médio. Para cada ano escolar, será feito o levantamento da frequência de ocorrência (alta, média e baixa frequência) das palavras. Para verificar se na prática as palavras realmente correspondem a essa classificação, serão avaliados 280 alunos, divididos em 40 escolares por ano escolar do Ensino Fundamental II e Médio. Aos escolares serão apresentadas as listas de palavras de alta, média e baixa frequência para leitura, divididas em duas sessões: 1ª) leitura de palavras de alta e média frequência e 2ª) leitura de palavras de baixa frequência. Após a realização da leitura, a mesma lista de palavras será apresentada a esses escolares em forma de ditado, tendo os escolares que escrever essas palavras em folha própria fornecida pela pesquisadora. O ditado será dividido em duas										
<table> <tr> <td>Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Bairro: Campus Universitário</td> <td>CEP: 17.525-900</td> </tr> <tr> <td>UF: SP</td> <td>Município: MARILIA</td> </tr> <tr> <td>Telefone: (14)3402-1346</td> <td>Fax: (14)3402-1302 E-mail: sta@marilia.unesp.br</td> </tr> </table>			Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737		Bairro: Campus Universitário	CEP: 17.525-900	UF: SP	Município: MARILIA	Telefone: (14)3402-1346	Fax: (14)3402-1302 E-mail: sta@marilia.unesp.br
Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737										
Bairro: Campus Universitário	CEP: 17.525-900									
UF: SP	Município: MARILIA									
Telefone: (14)3402-1346	Fax: (14)3402-1302 E-mail: sta@marilia.unesp.br									



FACULDADE DE FILOSOFIA E
CIÊNCIAS / UNESP - CAMPUS
DE MARÍLIA



Continuação do Parecer: 1.125.746

sessões, sendo a 1ª sessão para as palavras de alta e média frequência e a 2ª sessão para as palavras de baixa frequência. Após análise estatística desses resultados, bem como correções que possam se fazer necessárias na lista de palavras, tanto para a leitura como para a escrita, serão geradas duas listas de palavras diferentes, sendo uma própria para leitura e outra para a escrita.

Fase 2 – Após a seleção das palavras de alta e baixa frequência da fase 1 deste estudo, dar-se-á início a adaptação das “Provas de avaliação dos processos de leitura em escolares do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e 1ª a 3ª série do Ensino Médio” para a realidade brasileira. Com a finalidade de detectar possíveis erros, avaliando a qualidade da adaptação para a realidade brasileira da avaliação dos processos de leitura e os aspectos práticos de sua aplicação, será realizado um estudo piloto com 70 escolares, de escola pública estadual. A etapa 2 deste estudo consistirá na caracterização do desempenho de 700 escolares do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e 1ª a 3ª série do Ensino Médio, de escola pública estadual (n=350) e particular (n= 350), distribuídos por ano escolar. Será utilizada a versão adaptada para a realidade brasileira das provas de avaliação dos processos de leitura – PROLEC – SE - R.

Objetivo da Pesquisa:

“Adaptar o teste de “Evaluación de los procesos lectores – PROLEC-SE - R”, destinado aos escolares do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e 1ª a 3ª série do Ensino Médio e avaliar o desempenho da mesma população em relação as provas”.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não há riscos.

Benefícios: Contribuir com novas propostas que evidenciem os processos de leitura nos sujeitos envolvidos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de proposta interessante ao contexto educacional. Possui objetivos claros e referencial teórico e metodológico consistentes.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresenta todos os documentos exigidos por este CEP, devidamente preenchidos,

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado, tendo em vista a revisão do cronograma de execução do projeto.

Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737

Bairro: Campus Universitário

CEP: 17.525-900

UF: SP

Município: MARÍLIA

Telefone: (14)3402-1346

Fax: (14)3402-1302

E-mail: sta@marilia.unesp.br



FACULDADE DE FILOSOFIA E
CIÊNCIAS / UNESP - CAMPUS
DE MARÍLIA



Continuação do Parecer: 1.125.746

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

O CEP da FFC da UNESP de MARÍLIA, em reunião ordinária de 17/06/2015, após acatar o parecer do membro relator previamente aprovado para o presente estudo e atendendo a todos os dispositivos das resoluções 466/2012 e complementares, bem como ter aprovado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido como também todos os anexos incluídos na pesquisa, resolve APROVAR o projeto de pesquisa Adaptação brasileira da avaliação dos processos de leitura (PROLEC - SE) em escolares do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio.

MARILIA, 26 de Junho de 2015

Assinado por:
CRISTIANE RODRIGUES PEDRONI
(Coordenador)

Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737

Bairro: Campus Universitário

CEP: 17.525-900

UF: SP

Município: MARILIA

Telefone: (14)3402-1346

Fax: (14)3402-1302

E-mail: sta@marilia.unesp.br

ANEXO B – Autorização para a tradução e adaptação cultural do PROLEC-SE R

 A la vanguardia en evaluación psicológica
www.teaediciones.com

Acuerdo de uso y confidencialidad para la adaptación brasileña del PROLEC-SE-R

Por la presente **TEA Ediciones**, en calidad de editorial a la que corresponden los derechos de edición y explotación del test **PROLEC-SE-R**, otorga permiso a la Dra. Simone Capellini para utilizar el mencionado test en portugués en Brasil por el período comprendido entre los años 2014 y 2016 para la realización de su adaptación a este país. Tal permiso se concede limitado por las siguientes condiciones de confidencialidad y uso:

1. El permiso de utilización de la versión en portugués del **PROLEC-SE-R** en Brasil se concede únicamente para los fines de la investigación anteriormente expuesta, exclusivamente para el período temporal indicado de 2014 a 2016 y en formato papel (el permiso no incluye la aplicación de la prueba on-line).
2. En ningún caso se autoriza un uso comercial del instrumento ni la divulgación, lucrativa o gratuita, por ningún medio escrito o informático.
3. La Dra. Simone Capellini se compromete expresamente a no divulgar ni compartir la adaptación brasileña que realice con ninguna otra persona o equipo de investigación sin el permiso expreso y explícito de **TEA Ediciones**.
4. La Dra. Simone Capellini se compromete a enviar, previamente a su utilización, la versión del **PROLEC-SE-R** traducido al idioma portugués. **TEA Ediciones** se reserva el derecho a revisar esta versión y autorizar su uso.
5. La Dra. Simone Capellini se compromete a citar adecuadamente a los autores del **PROLEC-SE-R** y a **TEA Ediciones** en todas las publicaciones y presentaciones que realice a partir de esta investigación.
6. Los artículos que pudieran derivarse de este trabajo **NO** deberán contener en ningún caso información sensible de la prueba como aquella protegida por las leyes de la propiedad intelectual como son sus ítems, su plantilla o los baremos de la prueba. Los artículos deberán ser remitidos previamente a **TEA Ediciones** para su revisión y aprobación.
7. En caso de que se llegase a publicar una adaptación brasileña del **PROLEC-SE-R**, **TEA Ediciones** se reserva los derechos de la publicación y explotación de dicha adaptación que se harían siguiendo las condiciones habituales establecidas por la editorial en adaptaciones a otros idiomas. **TEA Ediciones** afirma tener un primer acuerdo verbal con la editorial **PROFONO** para la posible publicación de esta prueba en Brasil.

Y para que así conste en señal de aceptación de las condiciones anteriormente señaladas, ambas partes firman la presente a fecha de 26 de noviembre de 2014.



Fdo. Dña. Milagros Antón
Directora de TEA Ediciones



Dra. Simone Capellini