

O Rei – Um Teste para Avaliação da Fluência e Precisão da Leitura no 1º e 2º ciclos do Ensino Básico

Anabela de Oliveira Duarte da Cruz Carvalho¹ & Marcelino Arménio Martins Pereira²

Neste artigo é apresentado um instrumento que avalia dois componentes essenciais da leitura: a fluência (número de palavras lidas por minuto) e a precisão (percentagem de palavras correctamente lidas). O teste tem duas formas (A e B), que reproduzem dois contos tradicionais portugueses (um em prosa e outro em verso). A sua aplicação é individual e inclui o registo do tempo de leitura do texto, do número de palavras lidas e dos erros cometidos. A amostra foi constituída por crianças do 1º ao 6º ano de escolaridade (N=387) e foi estratificada nas variáveis sexo, ano de escolaridade e tipologia de área urbana. Os estudos das características psicométricas do Teste, nomeadamente os que se referem à fiabilidade e validade, permitiram concluir acerca da robustez das mesmas. Foram ainda analisados o efeito do género, da área geográfica de residência e da inteligência nos resultados do teste.

PALAVRAS-CHAVE: leitura; avaliação de leitura; competências de leitura; fluência; precisão.

Introdução

A leitura é tema relevante na investigação psicológica e educacional recebendo também grande acolhimento na agenda política. A produção bibliográfica é extensa, os eventos científicos multiplicam-se, elaboram-se relatórios sobre o desempenho dos alunos de vários países e os governos tentam reagir em conformidade, como é o caso do nosso país com o surgimento recente do “Plano Nacional de Leitura”. Por outro lado, a nível individual, a aprendizagem da leitura assume-se como o maior desafio que se coloca à criança que inicia a escolarização, tornando-se um elemento estruturante do seu auto-conceito escolar e também factor condicionante de toda a sua trajectória académica.

Reconhecendo a importância desta temática, foi nosso propósito colmatar uma grave lacuna no panorama nacional, assumindo a tarefa de construir um instru-

¹ Agrupamento de Escolas Infante D. Henrique, Viseu.

² Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

mento de avaliação da leitura. De facto, a avaliação da competência leitora é um procedimento habitual na prática diária do psicólogo escolar mas para a qual, paradoxalmente, possui poucos ou nenhuns instrumentos validados para a língua portuguesa com amostras significativas da nossa população escolar. Sabemos também que grande parte dos alunos que têm insucesso escolar apresenta dificuldades na leitura e na escrita, e que muitos deles não chegam a adquirir um nível de leitura funcional, ficando assim privados do uso de uma das ferramentas mais importantes na sociedade actual. É ainda consensual que quanto mais cedo essas dificuldades forem diagnosticadas e intervencionadas maiores serão as probabilidades de recuperação e até de resolução da problemática. Sabemos, contudo, que em Portugal não há uma cultura de avaliação das dificuldades de aprendizagem, sendo muito mais frequente a atitude do “esperar para ver”, acreditando-se que “com o tempo vai melhorar”. Infelizmente, essa postura comporta consequências muito graves.

Nas situações de pedido de avaliação psicológica, devida ao facto do aluno apresentar dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, a avaliação das competências na leitura é um procedimento essencial, para não dizer protocolar, que o psicólogo educacional deverá respeitar. No entanto, os instrumentos disponíveis para a população portuguesa são escassos ou limitados a uma faixa etária muito reduzida, cobrindo, sobretudo, o início da aprendizagem da leitura. Perante esta realidade, os psicólogos recorrem frequentemente a uma avaliação informal das competências de leitura, o que não lhes permite situar com precisão o nível de desenvolvimento de determinadas habilidades nem formular pareceres assentes em dados validados e devidamente estandardizados. Pelo contrário, o recurso a um teste de avaliação da leitura que seja construído com rigor psicométrico, permite ao psicólogo, que o utilize, comparar o desempenho de um aluno com o de outros alunos da mesma idade ou ano de escolaridade e analisar até que ponto ele é discrepante da média. Esta comparação irá possibilitar a identificação, não só dos desempenhos médios ou superiores, mas também a dos desempenhos inferiores, que podem traduzir uma dificuldade específica de aprendizagem da leitura mais severa e que exige uma intervenção especializada e consentânea com o grau de dificuldade. Um teste de avaliação da leitura é, então, um instrumento importante no protocolo de avaliação psicológica das dificuldades de aprendizagem, gerais ou específicas (Wong, 1996).

Avaliação da leitura

A leitura é uma das competências mais vezes avaliada em meio escolar e é muitas vezes determinante na elegibilidade de alunos com necessidades educativas

especiais. Essa avaliação pode ser feita por professores, mas é muitas vezes uma tarefa requerida aos psicólogos educacionais.

Desde o primeiro teste de avaliação da leitura criado por Ballard em 1914, muitos outros têm sido desenvolvidos e acompanhado a prática do psicólogo, sobretudo em países de língua inglesa ou francófona. Comparativamente com outros países europeus (Espanha, França, Inglaterra) os psicólogos portugueses apenas dispõem de um leque muito restrito de instrumentos de avaliação desta competência. Num estudo levado a cabo por Sim-Sim e Viana (2007), com o objectivo de fazer uma recolha e análise dos instrumentos de avaliação da leitura em Portugal, são referenciados 18 instrumentos de avaliação do desempenho da leitura e 8 provas de avaliação de comportamentos emergentes dessa mesma competência. Apesar de terem sido encontrados vários instrumentos de avaliação, que podem ser utilizados em populações pré-escolares e a iniciar o primeiro ciclo do ensino básico, não foram referenciados instrumentos para avaliação do desempenho na leitura a partir do final do 1º ciclo do ensino básico. Grande parte desses 18 instrumentos são traduções ou adaptações de testes originais estrangeiros e, a grande maioria, também não apresentam amostras representativas nem procedimentos de validação que satisfaçam plenamente o seu uso na população portuguesa.

Esquecendo um pouco a realidade portuguesa e os seus constrangimentos, é importante identificar exactamente o que um psicólogo deve avaliar quando lhe é pedido que faça a avaliação do desempenho da leitura de uma criança.

Partindo do pressuposto de que há três dimensões empíricas na leitura: precisão, fluência e compreensão (Turner, 1997), poderá ser então importante avaliar cada um destes componentes. A leitura é vista como produto da descodificação e da compreensão, sendo que um dos componentes, quando coarctado, limita o alcance do outro. Nomeadamente no que concerne à fluência, os autores concordam em afirmar que sem um determinado grau de descodificação fluente, a compreensão fica comprometida. A atenção envolvida na descodificação não fluente impede que o leitor esteja atento ao sentido do que está escrito (teoria da eficiência verbal). O reconhecimento das palavras é então o motor que comanda o processo da leitura. Os resultados da investigação confirmam uma relação entre o automatismo (precisão e rapidez) no reconhecimento das palavras e a compreensão de leitura (Morais, 1997).

a. Precisão

A precisão mede a exactidão da leitura em voz alta de um texto pela criança e é traduzida na percentagem de palavras correctamente lidas. A precisão da leitura,

ou a exactidão com que são transformados os grafemas em fonemas, depende essencialmente de competências fonológicas de descodificação, associadas à aquisição do princípio alfabético (Van Der Leij & Van Daal, 1999). A descodificação refere-se aos processos de reconhecimento das palavras escritas e é fundamental para que possam entrar em acção os procedimentos necessários à compreensão da mensagem. A descodificação e a compreensão estabelecem entre si uma relação paralela mas assimétrica, pois é possível descodificar sem compreender mas não é possível compreender sem descodificar (Morais, 1997). Durante as fases iniciais de aprendizagem da leitura, a precisão é a competência mais treinada e o seu domínio com mestria é importante para que gradualmente a criança consiga aumentar o automatismo da leitura.

A descodificação é por si só um processo lento e laborioso, sendo que a leitura das palavras só se torna rápida e automática quando o leitor adopta uma estratégia de reconhecimento directo das mesmas. Os leitores competentes são hábeis a reconhecer e a aceder às palavras armazenadas no seu léxico ortográfico; os leitores menos hábeis ou que se encontram numa fase inicial da aprendizagem da leitura não reconhecem as palavras de uma forma automática, pelo que têm de “descodificar” a maior parte delas. Com o treino, o aprendiz de leitor irá alargar o seu reportório de palavras conhecidas e passará a utilizar uma estratégia de reconhecimento, com predomínio da via lexical (*op. cit.*; Casas, 1998).

A precisão da leitura é uma condição indissociável da fluência, pois esta última resulta não só da rapidez da leitura como da exactidão da mesma. A fluência vai, assim, aumentando ao longo de todo o processo de aprendizagem, com especial realce para as últimas fases, quando se atinge um determinado nível de correcção da leitura (Van Der Leij & Van Daal, 1999).

b. Fluência

A fluência de leitura de textos em voz alta é um dos marcadores mais salientes da competência leitora (Anderson, Hiebert, Scott & Wilkinson, 1985 citados por Jenkins, Fuchs, Van Den Broek, Espin & Deno, 2003). Está altamente relacionada com a compreensão da leitura e é medida com recurso a provas de aplicação rápida.

Na ausência de uma definição consensual de fluência, é, no entanto, possível alcançar uma operacionalização minimal, que destaca a habilidade para ler textos rapidamente, suavemente, sem esforço e automaticamente, depositando pouca atenção aos mecanismos de leitura, nomeadamente à descodificação (Meyer & Felton, 1999). A fluência pode então ser vista como uma ponte entre o reconhecimento das palavras e a compreensão. Os leitores mais fluentes são

capazes de identificar as palavras com rapidez, o que lhes permite fazer ligações entre as ideias do texto e entre o texto e os seus conhecimentos anteriores. São capazes de ler e compreender ao mesmo tempo, o que não acontece com os leitores menos fluentes.

Para a maioria dos leitores, a fluência desenvolve-se gradualmente com o passar do tempo e com a experiência de leitura. Para além disso, a fluência de um leitor pode variar com a familiaridade das palavras do texto e com o assunto do mesmo.

Sendo certo que a fluência de leitura pode ser medida através do reconhecimento de uma lista de palavras não relacionadas ou através da leitura de um texto, também é verdade que as duas tarefas não são idênticas. As palavras em contexto são lidas mais depressa do que as palavras não relacionadas (Jenkins *et al.*, 2003) e são os leitores menos competentes que mais beneficiam do contexto. Este torna as palavras seguintes mais previsíveis, facilitando a leitura. Por outro lado, investigações mostram uma forte associação entre a velocidade de leitura das palavras e a compreensão dos textos. Mais especificamente, parece que a velocidade de leitura de textos prediz a compreensão enquanto a velocidade de leitura de listas de palavras não o faz (41% vs. 1%, respectivamente) (*op. cit.*).

A fluência reflecte, então, o ritmo que a criança consegue impôr na leitura em voz alta de um texto e pode ser medida em termos de número de palavras lidas num minuto.

c. Compreensão

A compreensão leitora é habitualmente associada à compreensão da linguagem falada, sendo as suas limitações frequentemente associadas a défices nas competências linguísticas, nos conhecimentos gerais e na inteligência (Perfetti, Landi & Oakill, 2007). No início da aprendizagem da leitura a correlação entre a linguagem falada e a compreensão leitora não é muito elevada, pois as crianças estão a aprender a descodificar as palavras e este processo limita a compreensão. No entanto, à medida que a criança domina a técnica da leitura a correlação entre a compreensão da linguagem falada e a da leitura aumenta, estabilizando bastante mais tarde (Sticht & James, 1984, citados por Perfetti, Landi & Oakill, 2007).

Gough e Tanmer (1986) defendem que a capacidade para identificar as palavras de forma precisa e rápida, em conjunto com a capacidade de entender a linguagem, explicam praticamente toda a variabilidade encontrada pelos leitores na capacidade de compreensão de textos escritos. A descodificação é crucial para a leitura, pois permite passar o material impresso para a sua forma linguística, mas não é suficiente. Depois desta tarefa, o leitor tem de recorrer aos mesmos meca-

nismos que utiliza para a compreensão da linguagem falada (conhecimentos de morfologia, de sintaxe, semântica e pragmática) para poder compreender o que descodificou. Os autores defendem que havendo uma descodificação perfeita, a qualidade da leitura irá depender inteiramente da qualidade da compreensão da linguagem; se a compreensão que uma criança tem de um texto que lhe é lido for pobre, a sua compreensão leitora será igualmente pobre, independentemente da qualidade da descodificação.

Estudo empírico

a. Instrumentos

O objectivo essencial deste trabalho residiu na criação e aplicação de um instrumento de avaliação da leitura que permitisse avaliar alguns dos seus componentes fundamentais. Para esse efeito, não podemos partir de um instrumento proveniente de outro contexto linguístico, traduzindo-o, pois as diferenças culturais, fonéticas e muitas outras variáveis linguísticas desacreditariam esta opção metodológica, por não respeitar as especificidades inerentes a cada uma das línguas.

Considerando os dados mais consistentes da literatura científica neste domínio, estabelecemos que uma das variáveis a analisar seria a **Fluência** de leitura, definindo-a como o ritmo que a criança consegue impôr na leitura em voz alta de um texto e que pode ser medida em termos de número de palavras lidas num minuto. Para além da avaliação da fluência iríamos ainda avaliar a **Precisão**, isto é, o grau de correcção da leitura da criança. O instrumento deveria ser um texto, de preferência narrativo, aproximando-o assim da realidade da leitura das nossas crianças. À luz do que outros autores fizeram anteriormente, para a construção de testes de avaliação da leitura (por exemplo o Teste L'Alouette, de Lefavrais, 2005), fomos à procura do texto de entre os contos tradicionais portugueses disponíveis, valorizando assim a nossa cultura e tradição linguística. Foram seleccionados, não um, mas dois textos, um em prosa e outro em verso, ambos sobre um rei (os contos “O Rei vai nu” em prosa – uma adaptação de autor desconhecido do conto “A roupa nova do imperador” de Hans Christian Andersen, com 281 palavras que deu origem à Forma B do Teste de Leitura; e o conto “Era uma vez um Rei” em verso, de José Barata Moura, com 214 palavras, que deu origem à Forma A). Definimos os procedimentos e as instruções de aplicação, construímos as folhas de registo e elaborámos os critérios de cotação dos erros cometidos pelas crianças na leitura, seguindo de perto a Taxonomia de erros de Kenneth Goodman (Goodman, 1973, 1982).

Foram recolhidos cerca de 430 protocolos junto de 390 crianças (incluindo os necessários para o re-teste) do ensino básico oficial. Todas as crianças do 2º ao

6º ano leram os dois textos d'O Rei, tendo-se iniciado a leitura, por cada uma das formas, A e B, aleatoriamente, de maneira a diminuir o efeito de aprendizagem de um texto para o outro e controlar o cansaço ou as oscilações da atenção. As crianças do 1º ano apenas leram o texto da forma A, pois a forma B revelou-se demasiado difícil e geradora de frustração.

Foi ainda utilizada a Prova das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (Simões, 2000) para analisar o papel da inteligência na leitura.

b. Amostra

Constituiu-se uma amostra com 387 crianças, do 1º ao 6º ano de escolaridade. A idade dos sujeitos varia entre os 6 anos e 3 meses e os 15 anos e 2 meses. A estratificação da amostra teve em conta as variáveis género, área geográfica de residência e ano de escolaridade. Verificamos que em cada ano de escolaridade há mais de 50 sujeitos (limite mínimo inicialmente estabelecido), sendo este número mais acentuadamente excedido no 3º (n= 69) e 6º anos (n= 72). Em todos os anos procurou-se que ambos os géneros estivessem representados de forma equilibrada, verificando-se contudo algumas pequenas oscilações. No total da amostra temos praticamente o mesmo número de rapazes e raparigas (193/194). Em relação à área geográfica de residência, optámos por construir a nossa amostra tendo como referência a população portuguesa, pois pretendíamos que ela reproduzisse as características desse universo (68% de habitantes residem em áreas predominantemente urbanas, 16% em áreas moderadamente urbanas e 16% em áreas predominantemente rurais). Assim, embora todos os sujeitos sejam oriundos do NUT III Dão Lafões (concelho de Viseu), a amostra aproxima-se bastante dos valores nacionais no que se reporta à variável em análise.

Numa tentativa de tornar a amostra o mais representativa possível da população escolar, optámos pela inclusão de crianças com problemas de aprendizagem, problemas de fala e outras necessidades educativas especiais. Apenas excluímos aquelas que não possuíam competências mínimas de leitura que inviabilizavam a aplicação da prova. Assim, temos 56 alunos com necessidades educativas especiais com diferentes problemáticas (Dislexia, Perturbação de Hiperactividade com Défice de Atenção, Défice Cognitivo/Deficiência Mental, entre outras). A taxa de incidência de crianças com necessidades educativas especiais é de 14,5%, com um predomínio de alunos com dislexia (n=19), apresentando-se na segunda posição os alunos com perturbação de hiperactividade com défice de atenção (n=13). A sua prevalência nesta amostra é de 4,7% e 3,4% respectivamente, o que parece ir ao encontro às taxas esperadas, nomeadamente as referidas no DSM-IV (APA, 2002).

Características Psicométricas d' O Rei

a. Estudos Específicos com as Formas A e B d'O Rei

Cientes de que as características ortográficas de uma língua afectam o processo de aprendizagem da leitura nessa língua (Seymour, Aro & Erskine, 2003; Sprenger-Charolles & Serniclaes, 2006; Ziegler & Goswami, 2006), foi realizado um estudo da familiaridade das palavras e uma análise da incidência de palavras irregulares nos dois textos. Assim, verifica-se a presença de cerca de 5% de palavras irregulares tanto na Forma A como na B, o que nos leva a prever que a presença de irregularidades não será um factor condicionador do desempenho das crianças ou que se possa traduzir em diferenças significativas no desempenho em cada um dos textos. Em relação ao estudo da familiaridade podemos afirmar que, do ponto de vista do grau de familiaridade das palavras para as crianças, os textos da Forma A e B do Teste de Leitura O Rei não são estatisticamente diferentes. Para analisar com mais pormenor estes procedimentos, remetemos os leitores para Carvalho (2006, 2008).

Foram também realizados estudos de normalidade com os resultados obtidos pelos sujeitos da amostra na leitura dos dois textos, verificando-se a normalidade da distribuição, pela aplicação do teste de Kolmogorov-Smirnov na variável “número de palavras por minuto” (Fluência), e também na variável “número de palavras por segundo”. A outra variável mais importante deste estudo – a Precisão – não apresenta uma distribuição normal, pelo que as ilações que se poderão retirar dos seus dados deverão ser feitas com mais cuidado.

b. Estudo de Fiabilidade

A fiabilidade ou fidelidade dos resultados de um teste refere-se ao grau de confiança ou de exactidão que podemos ter na informação obtida (Almeida & Freire, 2003) e pode ser avaliada aplicando o teste em dois momentos diferentes ao mesmo sujeito. Se o teste for fiável os resultados deverão ser quase os mesmos, com uma correlação que será tanto mais forte quanto mais se aproxime do valor ideal (1,0).

Para a realização deste estudo, pedimos a 40 crianças da nossa amostra que lessem novamente o texto da Forma A, e a 41 que repetissem o da Forma B, com um intervalo de tempo que variou entre 3 e 5 semanas. A amostra para este estudo foi recolhida de forma aleatória, segundo a disponibilidade dos sujeitos, respeitando o intervalo de tempo necessário para o reteste (não menos de 3 semanas e não mais de 5). Os resultados obtidos em ambas as formas do Teste foram melhores na 2ª aplicação, com uma diminuição bastante acentuada do desvio-padrão. Os resultados obtidos com o cálculo do coeficiente de correlação de Pearson para o teste-reteste da Forma A e B podem ser observados na tabela 1.

Tabela 1. Coeficientes de correlação de Pearson para o teste-reteste nas diferentes variáveis da forma A e da Forma B

	Forma A (n=40)	Forma B (n=41)
Tempo	.914	.846
Nº palavras lidas	.862	.932
Nº erros	.748	.675
Nº palavras lidas correctamente	.849	.939
Fluência	.920	.938
Precisão	.751	.797

As correlações são todas significativas ao nível 0,01.

Os coeficientes de correlação têm valores bastante distintos mas podem ser considerados elevados em algumas variáveis, a um nível de significância de 0,01, sobretudo na variável “Número de palavras lidas correctamente” e na “Fluência”. As variáveis mais sujeitas a factores externos parecem ser o “Número de erros” e a “Precisão” (que são interdependentes), provavelmente mais sensíveis a factores que diminuem a atenção do sujeito na tarefa ou à aprendizagem, apresentando correlações pouco satisfatórias. Podemos então afirmar que, em alguns índices, a nossa prova apresenta bons indicadores de estabilidade temporal, sobretudo na variável Fluência, que é uma das mais importantes de ambas as formas.

c. Estudos da Validade

Um teste é válido quando as inferências que podemos tirar a partir dele são válidas, isto é, o teste mede aquilo que é suposto medir e os resultados obtidos através da sua aplicação são válidos. A validade é uma característica inerente a um teste que não pode ser sintetizada num único indicador, pois para sabermos se um teste é válido temos de recorrer a informações provenientes de várias fontes (Anastasi & Urbina, 2000). Para o estudo desta qualidade no Teste O Rei procurámos recolher indicadores dos três tipos de validade mais frequentes: validade de conteúdo, validade relativa a um critério e validade de constructo.

i. Validade de Conteúdo

Esta é uma análise qualitativa que pode ser bastante difícil na maioria dos testes psicológicos, pois exige uma clara delimitação de dimensões, a sua descrição em termos operacionais ou de comportamentos e a análise de cada item em função destas dimensões e comportamentos. No caso específico da nossa prova, esta tarefa está um pouco mais facilitada pois temos uma definição clara e facilmente operacionalizável daquilo que pretendemos avaliar: a Fluência e a Precisão. Assim,

partindo dessa definição de Fluência e Precisão, já anteriormente referida, podemos verificar que são passíveis de uma operacionalização relativamente simples, como aquela que é apresentada no quadro 1:

Quadro 1. Tabela de Especificações para operacionalização das dimensões psicológicas do Teste O Rei

292

Indicador	Definição	Operacionalização	Conteúdo da prova
Fluência	Habilidade para ler textos rapidamente, suavemente, sem esforço e automaticamente, depositando pouca atenção aos mecanismos de leitura, nomeadamente à descodificação.	Número de palavras lidas num minuto.	Índice de Fluência – calculado com recurso à fórmula: $F = PCL / T \times 60$ (PCL= palavras correctamente lidas; T= tempo).
Precisão	Exactidão da leitura em voz alta de um texto pela criança.	Percentagem de palavras correctamente lidas.	Índice de Precisão – calculado com recurso à fórmula: $P = PCL / PL \times 100$ (PCL= palavras correctamente lidas; PL= Palavras Lidas).

Verificamos também que, na prova, esses indicadores são evidentes traduzindo-se em índices objectivos. Nas instruções de aplicação da prova são ainda referidos os procedimentos a serem utilizados para recolha dos dados necessários ao cálculo destes índices, pelo que estamos perante indicadores positivos da validade de conteúdo do nosso teste.

Como o Teste O Rei pode ser considerado um teste educacional, sensível ao desenvolvimento, podemos ainda analisar a validade de conteúdo verificando a progressão dos resultados ao longo dos anos de escolaridade (Anastasi & Urbina, 2000).

Verifica-se que há ganhos contínuos de um ano para o seguinte na Fluência em ambas as formas, tal como é visível no gráfico 1. Os ganhos na Precisão não são tão acentuados a partir do 2º ano, mas mantêm uma progressão positiva (gráfico 2).

Podemos assim concluir que, do ponto de vista da validade de conteúdo, há vários indicadores a confirmar que o Teste de avaliação da Fluência e Precisão de Leitura – O Rei, mede aquilo que pretende medir: a fluência e a precisão.

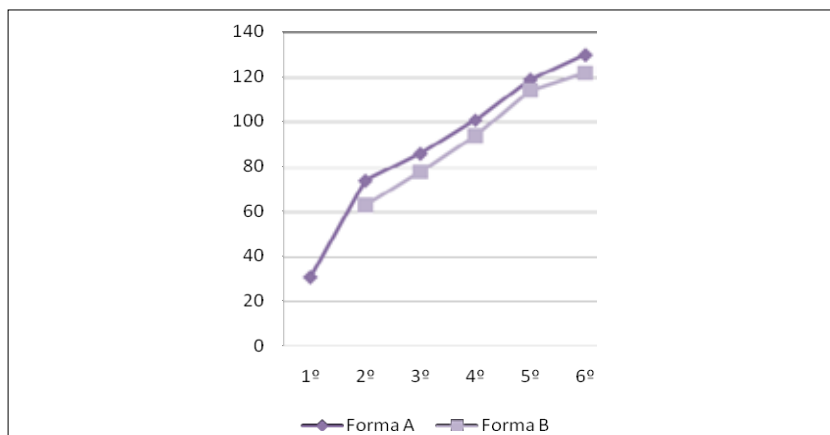


Gráfico 1. Médias do Índice de Fluência da Forma A e da Forma B por ano de escolaridade

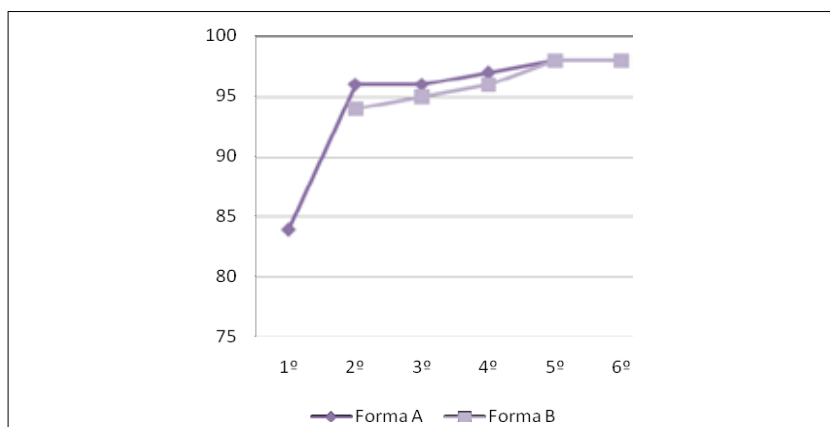


Gráfico 2. Médias do Índice de Precisão da Forma A e B por ano de escolaridade

ii. Validade de Critério

Para o estudo da validade de critério optámos por um critério externo. Os critérios externos são diversos, mas em testes de avaliação do desempenho (como é nosso caso) os critérios externos mais utilizados são as classificações alcançadas noutras situações de realização como as notas escolares ou os resultados em provas psicológicas semelhantes (Almeida & Freire, 2003). Uma vez que em Portugal não existem testes de avaliação da leitura semelhantes ao nosso, optámos por realizar um estudo de validade externa com recurso à avaliação do professor acerca do desempenho dos alunos na leitura.

Solicitou-se ao professor de Língua Portuguesa no 2º ciclo e ao professor titular de turma no 1º ciclo o preenchimento de uma ficha onde lhes era pedido que classicassem o desempenho do aluno em diferentes processos de leitura. Em cada

parâmetro a avaliação era dada numa escala de tipo Likert, com 5 opções. Os itens eram 6, sendo um de avaliação geral e os restantes 5 referentes a outras tantas competências básicas de leitura (aquisição do princípio alfabético, descodificação, entoação, fluência e compreensão). Foi possível recolher a avaliação dos professores em 341 crianças que realizaram a Forma A e em 297 das que realizaram também a Forma B (91,9% e 91,7%, respectivamente, em relação ao total das crianças que realizaram cada uma das Formas do teste).

Verificamos que os coeficientes de correlação entre a avaliação dos professores e o desempenho das crianças na Fluência e na Precisão por ano de escolaridade são todos significativos ao nível 0,01 (à excepção de um na Forma B), havendo alguns valores bastante expressivos. Apenas 5 coeficientes na Forma A (de entre os 72 obtidos) se encontram abaixo de 0,40 e na Forma B apenas 4 se encontram abaixo desse valor. A maioria dos coeficientes situa-se acima de 0,60 em ambas as formas, o que nos leva a concluir que, apesar da subjectividade implicada na avaliação de desempenho dos alunos pelos professores, existe uma relação significativa entre aquilo que o teste mede e aquilo que pode ser o real desempenho da criança na leitura noutro contexto, nomeadamente dentro da sala de aula.

iii. Validade de Constructo

A validade de constructo apresenta-se ligada ao grau em que conhecemos aquilo que a prova está a medir. Não é um conceito fácil de definir tal como não é simples a apresentação da metodologia. Em relação ao nosso teste, a análise da validade de constructo é muito difícil de realizar com alguma profundidade pois não podemos recorrer a uma análise factorial. É possível, no entanto, recolher informação relativa à progressão dos resultados em função do desenvolvimento e proceder ao estudo do desempenho em grupos contrastantes. Fomos então verificar se os seus resultados são sensíveis ao desenvolvimento dos sujeitos, em termos de idade cronológica, e fazer uma análise do desempenho de grupos contrastantes, recorrendo a crianças sem dificuldades diagnosticadas na área da leitura e com diagnóstico de dislexia.

Sensibilidade genética

A evolução dos resultados da Fluência e da Precisão, em ambas as formas do Teste de Leitura O Rei, de acordo com a idade cronológica dos sujeitos, pode ser observada nos gráficos 3 e 4. Em relação à Fluência, verificamos que há uma progressão crescente dos resultados ao longo da idade até aos 12 anos, altura em que estes diminuem. Este decréscimo poderá ter a ver com duas ordens de factores: i) em primeiro lugar, o número de sujeitos diminui drasticamente a partir dos 12 anos de idade, o que nos leva a condicionar a análise dos resultados acima desta idade; ii) em segundo lugar, convém referir que, tendo a amostra sido recolhida até ao 6º ano de escolaridade, a presença de alunos com 12 anos ou mais é indicadora

de retenções que, na maioria dos casos, aparecem ligadas a problemas de aprendizagem, nomeadamente dificuldades de aprendizagem da leitura.

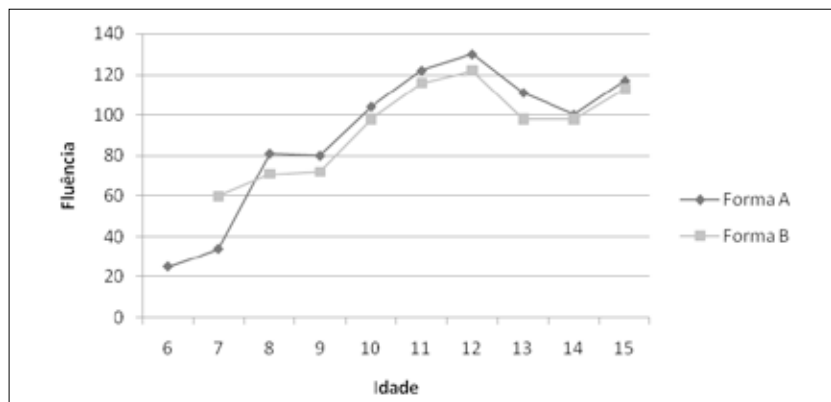


Gráfico 3. Médias do índice de Fluência das Formas A e B de acordo com a idade

Em relação à precisão, verificamos que com a idade a criança consegue ler cada vez mais palavras correctamente, embora com uma progressão menos acentuada (cf. gráfico 4). Este é também um dado previsto, pois espera-se que a partir do 3º ano de escolaridade (8-9 anos) a criança consiga ler sem grandes dificuldades qualquer palavra que lhe surja. Lembramos que, de acordo com as teorias desenvolvimentistas, nessa idade a criança deve ter já alguma mestria nos processos ortográficos (Marsh, Friedman, Welch & Desberg, 1980; Frith, 1985; Ehri, 2002; Demont & Gombert, 2004). Assim, podemos verificar que à medida que o processo normal de desenvolvimento da criança decorre, ela vai melhorando o seu desempenho na fluência da leitura e também na precisão.

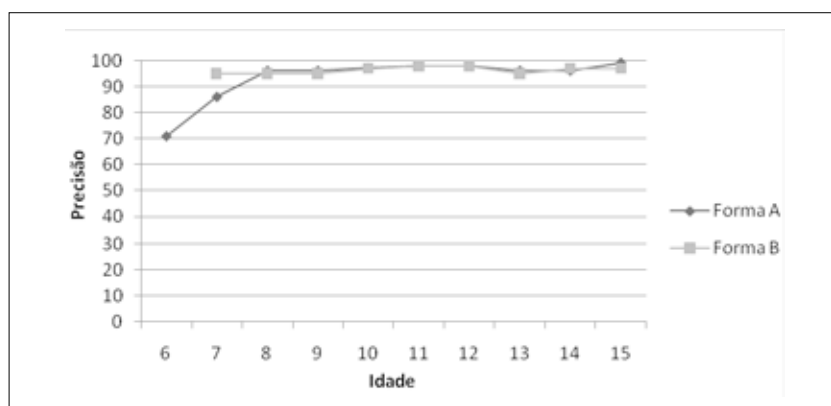


Gráfico 4. Médias do índice de Precisão das Formas A e B de acordo com a idade

Estudo de grupos contrastantes

Da amostra de 377 sujeitos, constam 19 crianças com diagnóstico de dislexia. Na maioria são rapazes (13 rapazes e 6 raparigas) e residentes em áreas predominantemente urbanas (APU-13; AMU-2; APR-4). Recorrendo à metodologia de “pares idênticos” procurámos encontrar, na amostra geral, sujeitos sem dislexia que reproduzissem o melhor possível as características demográficas da subamostra dos alunos disléxicos. Na impossibilidade de constituir um emparelhamento puro, conseguimos no entanto formar um grupo muito idêntico.

As médias obtidas pelos sujeitos destes dois grupos e os valores máximos e mínimos podem ser analisadas na tabela 2, onde podemos constatar que a diferença é substancial. Em ambas as formas, os resultados da fluência são cerca de 30% inferiores no caso do grupo de crianças com dislexia e também na precisão se verificam resultados médios bastante inferiores. Para analisar a significância desta diferença foi utilizado o teste não paramétrico de Wilcoxon-Mann-Whitney para amostras independentes. O que se pode verificar através dos resultados obtidos nesta análise é que as diferenças entre os dois grupos são estatisticamente significativas ao nível de significância 0,01 nos dois índices de ambas as formas.

Tabela 2. Resultados obtidos nos índices de Fluência e Precisão das formas A e B pelos sujeitos dos grupos com dislexia e sem dislexia

	Forma A				Forma B			
	Fluência		Precisão		Fluência		Precisão	
	Sem dislexia	Com dislexia	Sem dislexia	Com dislexia	Sem dislexia	Com dislexia	Sem dislexia	Com dislexia
Média (desvio-padrão)	103 (28)	69 (26)	98 (2)	93 (4)	96 (27)	60 (26)	97 (3)	94 (5)
Máximo	142	114	100	98	147	109	99	98
Mínimo	44	21	93	83	43	16	84	83
Mann-Whitney U	72,00		58,50		56,50		93,00	
Wilcoxon W	262,00		248,50		246,50		283,00	
Z	-3,17		-3,56		-3,64		-2,57	
Asymp. Sig. (2-tailed)	,002		,000		,000		,010	
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,001		,000		,000		,010	

Confirmamos, desta forma, que o teste é sensível às características das crianças com e sem dislexia, traduzindo-se em valores significativamente diferentes. Podemos concluir que o teste é um instrumento adequado para avaliar a leitura e permite discriminar crianças disléxicas e não disléxicas, nomeadamente no que concerne à fluência e à precisão, dois indicadores nucleares para o diagnóstico em causa. É também possível concluir que os resultados obtidos com a sua aplicação irão traduzir-se em dados úteis e válidos para a prática da avaliação da leitura.

Estes indicadores – sensibilidade ao desenvolvimento e às diferenças de grupos contrastantes, reforçam a validade dos resultados deste teste de leitura no que toca especificamente àquilo que ele pretende: medir os desempenhos na fluência e precisão da leitura de sujeitos diferentes e de idades diversas.

d. Estudos complementares

Foram realizados estudos para verificar a existência de desempenhos diferentes de acordo com o género, a área geográfica de residência e para análise dos efeitos da inteligência.

Em relação ao **género**, verifica-se que as médias e desvios-padrão dos desempenhos dos rapazes e raparigas em cada uma das variáveis das formas A e B da prova O Rei são muito aproximadas, sobretudo na Forma A. Contudo, existe uma diferença significativa em função do género, a favor das raparigas, na variável “Tempo” da Forma B ao nível de significância de 0,05. Nas restantes variáveis em estudo, o desempenho dos rapazes e das raparigas foi idêntico ($p > 0,05$).

No que toca à influência da **área de residência**, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas, em ambas as formas, apenas para as áreas predominantemente urbanas e moderadamente urbanas (a favor das primeiras).

A análise do papel da **inteligência** foi estudado recorrendo à aplicação das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (MPCR) (Simões, 2000). Verificamos que em ambas as Formas A e B, as correlações entre os resultados das Raven e todas as variáveis são estatisticamente significativas a um nível de significância de 0,01, com correlações que vão desde 0,38 até 0,56. Estas correlações são moderadas e vão ao encontro dos valores encontrados por outras investigações (Martins, 2000; Bowey, 2007).

Resultados obtidos na leitura dos textos da Forma A e B do Teste

O Rei

a. Índice de Precisão

O gráfico referente a esta variável já foi mostrado anteriormente (cf. gráfico 2), nele podemos observar uma mudança significativa no desempenho do 1º para o 2º ano na Forma A e depois um *plateau* nas duas formas. É rapidamente atingido um valor muito próximo do máximo, atestando o facto de que antes de haver um incremento na fluência tem que haver uma leitura correcta. Esta leitura correcta

ou quase sem erros é resultado da mestria no processo de descodificação que, segundo as diversas teorias do desenvolvimento da leitura, deve estar relativamente adquirido a partir do final do 2º ano de escolaridade (Marsh *et al.*, 1980; Frith, 1985; Ehri, 2002).

298

A evolução desta variável através do ano de escolaridade e da idade das crianças é apresentada na tabela 3. Verifica-se uma melhoria significativa do 1º para o 2º ano de escolaridade na forma A. De um modo geral, é na forma B que se regista um maior número de erros, constituindo excepção o 5º e 6º anos. Face a este resultado é legítimo concluir que a Forma B é mais difícil para as crianças do 1º ciclo, mostrando-se mais adequada para os alunos do 2º ciclo. Em ambas as formas do teste, constata-se que a leitura quase perfeita, com poucas ou nenhuma incorrecções, é normalmente atingida no início do 2º ciclo, após 4 anos de escolaridade. Pensamos que nesta altura a criança estará apta a ler qualquer palavra, mostrando as suas competências tanto nos processos lexicais como sub-lexicais.

Tabela 3. Média e desvio padrão do Índice de Precisão por ano de escolaridade

Ano escolaridade	Forma A			Forma B		
	N	Média	Desvio-padrão	N	Média	Desvio-padrão
1º	52	84	17		.	.
2º	63	96	4	63	94	4
3º	69	96	7	69	95	8
4º	53	97	2	57	96	3
5º	64	98	2	63	98	2
6º	70	98	3	72	98	4

b. Índice de Fluência

Este índice permite ter em conta ao mesmo tempo a exactidão da leitura e o tempo da mesma. Fornece-nos o número de palavras lidas por minuto e permite discriminar melhor as crianças, pois entra em linha de conta não só com as palavras que leu de forma correcta, mas também com o tempo que despendeu. Verificamos no gráfico 1 que este índice progride com a escolaridade das crianças, e que os desempenhos nas duas formas são ligeiramente diferentes. De um modo geral, os resultados da Forma B são inferiores aos obtidos com a Forma A, significando que, pelo menos para a maioria dos alunos, o texto da Forma B apresenta um grau de dificuldade superior ao da Forma A (cf. tabela 4). Este indicador poderá ser explicado à luz das características linguísticas dos dois textos, mas, tal como já referimos anteriormente, os dois textos não são significativamente diferentes no que se refere à familiaridade das palavras para as crianças.

Tabela 4. Média do índice de Fluência por ano de escolaridade

Ano escolaridade	Forma A			Forma B		
	N	Média	Desvio-padrão	N	Média	Desvio-padrão
1º	52	31	21		.	.
2º	63	74	28	63	63	26
3º	69	86	29	69	78	29
4º	53	101	20	57	94	25
5º	64	119	29	63	114	30
6º	70	130	28	72	122	32

Na Forma A verifica-se uma dispersão bastante reduzida no 4º ano, quando comparado com os restantes anos. No 1º ano o desvio-padrão é muito elevado o que nos leva a pensar que para muitos alunos deste ano de escolaridade o teste de leitura O Rei é muito difícil, mas que para outros é acessível, tendo possibilidade de mostrar um bom desempenho. Podemos inferir que os ritmos de aquisição da leitura no 1º ano de escolaridade são muito díspares, não significando, por si só, que um resultado abaixo do valor médio encontrado nesta amostra possa ser significativo de uma dificuldade específica de leitura. Na verdade, o diagnóstico de dislexia só deverá ser feito após 2 anos de escolaridade, pelo que no 1º ano não faz sentido usar os resultados obtidos em testes de leitura como indicadores inequívocos de uma perturbação nessa competência. Será mais prudente usar esse resultado como um indicador para a intervenção ou como um sinal de alerta que nos deverá levar a rever a situação daquela criança alguns meses ou um ano depois.

Verificámos ainda que no conjunto de todos os indicadores disponibilizados pelo *Teste de Fluência e Precisão de Leitura – O Rei*, o que se mostra mais sensível ao desenvolvimento e à melhoria geral de competências de leitura por ano de escolaridade é o Índice de Fluência. Após um salto qualitativo e quantitativo no desempenho das crianças do 1º para o 2º ano, a curva de crescimento traduz uma melhoria progressiva no desempenho, sem efeitos de tecto, até ao 6º ano de escolaridade. Verificamos ainda que esta progressão é muito semelhante nas duas formas, levando-nos a pensar que ambas reflectem realmente o desenvolvimento que a criança vai tendo na sua capacidade de ler correcta e fluentemente.

A diferença de médias entre os vários anos de escolaridade (avaliada com recurso ao teste de Anova) é estatisticamente significativa ($p < 0,001$). A análise *post hoc*, revela-nos que as diferenças com significado estatístico se observam entre todos os níveis escolares do 1º ciclo e estão ausentes na análise comparativa do 5º e 6 anos. Desta forma, podemos inferir que até ao 5º ano há uma progressão no domínio

da leitura, com aquisição crescente de cada vez mais e melhores competências, após o que estabiliza, reduzindo a curva de crescimento.

Relação entre a Forma A e a Forma B

A análise da relação entre os resultados obtidos pelas Formas A e B foi averiguada recorrendo ao teste de correlação de Spearman (uma vez que nem todas as variáveis apresentam uma dispersão normal). Os resultados são bastante elevados, tal como observamos na tabela 6, sobretudo os relativos à Fluência e Precisão, que constituem os indicadores mais fortes desta prova. Podemos, então, afirmar que os textos das duas formas são equivalentes no que concerne à avaliação da fluência e da precisão de leitura, registam uma progressão linear idêntica e que as duas formas do teste podem ser utilizadas com igual confiança num determinado aluno. Relembramos que apesar da correlação ser elevada, a Forma A mostra-se mais sensível às diferenças de capacidade de leitura nos primeiros anos de escolaridade e a Forma B nos últimos anos do nosso estudo.

Tabela 5. Coeficientes de correlação entre os resultados obtidos da Forma A e os da Forma B

	1	2	3	4	5	6
Tempo	.835					
Nº de palavras lidas		.796				
Nº de erros			.727			
Nº palavras lidas correctamente				.822		
Fluência					.970	
Precisão						.903

As correlações são todas significativas ao nível $p < 0.01$.

Conclusões

O grande objectivo desta investigação foi o de criar um teste de avaliação do desempenho na leitura com qualidades psicométricas que viabilizem a sua utilização e permitam confiar nos resultados obtidos. A fiabilidade e a validade são dois constructos essenciais à utilização e ao interesse dos testes psicológicos e são em simultâneo dois “calcanhares de Aquiles” dos instrumentos produzidos na área da avaliação da leitura, tanto nacional como internacional, onde tem sido habitual recorrer-se a amostras de conveniência e verificar-se a ausência dos procedimentos de validação necessários. A nível nacional, a escassez de instrumentos de avaliação da leitura com qualidade é uma realidade, apesar de nas duas últimas décadas se ter assistido a um aumento da produção de teses e de trabalhos de investigação na área (Sim-Sim & Viana, 2007). Pensamos que o nosso teste de leitura supera

algumas dessas lacunas, sendo também verdade que comporta limitações. Em síntese, podemos apontar como vantagens e potencialidades as seguintes:

A aderência à distribuição normal dos resultados obtidos pelos sujeitos da amostra, numa das variáveis mais importantes em estudo (fluência), permite a utilização de muitas inferências estatísticas, para além de nos levar a supor que os resultados obtidos pela nossa amostra se aproximam bastante dos alcançados pela população;

Os valores do coeficiente de estabilidade temporal situam-se acima de .90 em algumas das variáveis em estudo, nomeadamente na fluência, em ambas as formas do teste, o que nos permite concluir que o Teste de Leitura O Rei é um instrumento de avaliação fracamente contaminado por factores externos, o que reforça o grau de confiança que podemos ter na prova e nos resultados alcançados por um determinado sujeito;

Os vários estudos de validade permitiram-nos recolher indicadores de que o teste mede realmente aquilo que pretende medir. Em conjunto, estes indicadores permitem-nos afirmar que o Teste de Leitura O Rei mede dois processos essenciais na leitura – a fluência e a precisão – e que podemos ter confiança nos resultados obtidos com a sua aplicação;

A existência de duas formas diferentes para o mesmo teste, com uma correlação elevada entre os seus resultados permite a sua utilização com mais acutilância em sujeitos de anos de escolaridade diferentes, uma vez que a Forma A parece mais sensível às diferenças de desempenho de crianças do 1º ciclo e a Forma B mais ajustada a crianças a partir do 4º ano. Por outro lado, a partir do 2º ano, podemos sempre recorrer à aplicação de ambas as formas em momentos diferentes com o objectivo de aferir as mudanças decorrentes da intervenção ou por outros motivos;

A existência de normas por ano de escolaridade torna possível cumprir uma das exigências principais do diagnóstico das dificuldades específicas de aprendizagem da leitura: atraso selectivo na competência leitora de pelo menos dois anos em relação ao seu nível escolar;

A possibilidade de aplicação do teste para além do final do 1º ciclo sem diminuir a sua capacidade discriminativa. Esta é provavelmente uma das suas mais-valias, pois vem superar, com qualidade e objectividade, uma falha a nível nacional de provas de avaliação da leitura no 5º e 6º anos de escolaridade;

A rapidez e simplicidade de aplicação e cotação: o teste tem uma aplicação máxima de 3 minutos, podendo ser inferior, sobretudo em crianças com melhor desempenho ou a frequentar níveis mais elevados de escolaridade, e a sua cotação demora pouco mais de um par de minutos;

O facto de uma das suas formas ser popularmente conhecida em formato de canção infantil constitui, não uma limitação da prova, mas um dos seus pontos fortes, facilitando a adesão à tarefa de crianças mais inseguras na leitura ou pouco à vontade pelo momento de avaliação em que se encontram;

302

O teor das duas formas é de cariz tradicional português, é agradável e até com sentido de humor, podendo transformar a avaliação psicológica num momento agradável em que muitas crianças ultrapassam as suas dificuldades sorrindo com as tolices dos dois reis.

No entanto, apesar de reconhecermos todas estas potencialidades, estamos cientes das suas limitações:

A amostra, apesar de extensa e de reproduzir algumas características do universo da população portuguesa, não permite retirar ilações em termos de desempenho dos alunos portugueses, pois restringiu-se apenas a um pequeno número de freguesias do concelho de Viseu;

A variável precisão mostra-se com menores potencialidades psicométricas, apresentando uma fraca dispersão e um tecto baixo, sobretudo após o 2º ano de escolaridade. Este é, contudo, um resultado esperado de acordo com o desenvolvimento da leitura, uma vez que após o esforço inicial de aprendizagem do princípio alfabético e da sua automatização, a criança sem perturbações da leitura torna-se capaz de ler correctamente quase todas as palavras que lhe apareçam, independentemente da sua familiaridade ou extensão;

A avaliação da precisão e da fluência de leitura não esgotam a apreciação das competências de leitura, devendo essa avaliação ser complementada por outro tipo de provas, nomeadamente por testes de compreensão da leitura.

Em termos de investigação futura consideramos pertinente o alargamento do estudo das características linguísticas dos dois textos a outros domínios, no sentido de esclarecer melhor as diferenças de desempenho verificadas entre as Formas A e B do teste. Pensamos ainda que é importante continuar com os estudos de validade da prova, nomeadamente com o estudo da validade preditiva e da validade concorrente, esperando que continue a apresentar tão bons indicadores de robustez psicométrica, como aqueles que se observam neste trabalho. Poderia ser interessante alargar o estudo desta prova, nomeadamente da forma B, ao 3º ciclo, obtendo-se assim normas do desempenho até ao 9º ano de escolaridade.

Referências bibliográficas

- A.P.A. (2002). *DSM-IV-TR Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais (4.ª edição, texto revisto)*. Lisboa: Climepsi.
- Almeida, L. S. & Freire, T. (2003). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Anastasi, A. & Urbina, S. (2000). *Testagem psicológica*. (M. A. Veronese, Trad.) Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Beech, J. & Singleton, C. (Eds.). (1997). *The psychological assessment of reading*. London: Routledge.
- Bowey, J. A. (2007). Predicting individual differences in learning to read. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 155-172). Malden: Blackwell Publishing.
- Canavarró, J. M. (2004). *Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar*. Obtido em 27 de Março de 2008, de Web Site do Governo da República Portuguesa: http://www.portugal.gov.pt/NR/rdonlyres/52E8B57C-FEC4-4764-A30A-C3A287EF8DE1/0/PNAPAE_relatorio.pdf.
- Carvalho, A. O. D. C. (2006). "*Quantas vezes já viste, ouviste ou disseste estas palavras durante a tua vida?*" - Um estudo exploratório junto de uma amostra de crianças para obtenção de normas de familiaridade de algumas palavras. Trabalho policopiado apresentado na Cadeira de Psicologia da Linguagem, no Mestrado em Psicologia, área de Avaliação Psicológica. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Carvalho, A. O. D. C. (2008). *Teste de Avaliação da Fluência e Precisão de Leitura: o Rei*. Tese de mestrado não publicada. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Casas, A. M. (1988). *Dificuldades de aprendizagem de la lectura, escrita y cálculo*. Valencia: Pro-molibro.
- Castro, S. L. & Gomes, I. (2000). *Dificuldades de aprendizagem da língua materna*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Demont, E. & Gombert, J.-E. (2004). L'Apprentissage de la lecture: évolution des procédures et apprentissage implicite. *Enfance*, 3, pp. 245-257.
- Ehri, L. C. (2002). Reading processes, acquisition, and instructional implications. In G. Reid, & J. Wearmouth (Eds.), *Dyslexia and literacy* (pp. 167-185). London: John Wiley & Sons.
- Ellis, A. W. (1995). *Leitura, escrita e dislexia: uma análise cognitiva*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Flowers, L., Meyer, M., Lovato, J., Wood, F. & Felton, R. (2000). Does third grade discrepancy status predict the course of reading development? *Annals of Dyslexia*, 50, pp. 49-71.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. Patterson, J. Marshall & M. Coltheart (Eds.), *Surface dyslexia, neuropsychological and cognitive studies of phonological reading* (pp. 301-330). London: Erlbaum.
- Frith, U. (2002). Resolving the paradoxes of dyslexia. In G. Reid & J. Wearmouth (Eds.), *Dyslexia and literacy: theory and practice* (pp. 45-68). London: John Wiley & Sons, Ltd.
- GAVE. (2001). *PISA 2000- Resultados do Estudo Internacional- Primeiro Relatório Nacional*. Obtido em 10 de Janeiro de 2008, de Web site do Gabinete de Avaliação Educativa: http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=33&fileName=primeiro_relatorio_nacional.pdf.
- Gonçalves, M., Simões, M., Almeida, L. & Machado, C. (Eds.). (2003). *Avaliação psicológica - instrumentos validados para a população portuguesa (Vol. I)*. Coimbra: Quarteto.
- Goodman, K. (1973). *Miscue analysis: applications to reading instruction*. NCTE-ERIC.

- Goodman, K. (1982). A Linguistic study of cues and miscues in reading. In F. V. Gollasch (Ed.), *Language and literacy: the selected writings of Kenneth Goodman*. (Vol. I: Process, theory, research). Boston: Routledge & Kegan Paul, Ltd.
- Gough, P. B. & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Peer Reviewed Journal*, 7 (1), pp. 6-10.
- INE/DGOTDU. (1998). *Tipologia de Áreas Urbanas*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.
- Jenkins, J. R., Fuchs, L. S., van den Broek, P., Espin, C. & Deno, S. L. (2003). Sources of individual differences in reading comprehension and reading fluency. *Journal of Educational Psychology*, vol. 95 (4) , pp. 719-729.
- Juel, C. (1988). Learning to read and write: a longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of Educational Psychology* , 80(4), pp. 437-447.
- Just, M. A. & Carpenter, P. A. (1987). *The psychology of reading and language comprehension*. Boston: Allyn and Bacon.
- Lefavrais, P. (2005). *Alouette-R*. Paris: ECPA-Les Editions du Centre de Psychologie Appliquée.
- Lundberg, I., Tonnessen, F. & Austad, I. (1999) (Eds.), *Dyslexia: advances in theory and practice*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Lussier, F. & Flessas, J. (2005). *Neuropsychologie de l' enfant: troubles développementaux et de l' apprentissage*. Paris: Dunod.
- Martins, M. A. (2000). *Pré-história da aprendizagem da leitura* (3ª ed.). Lisboa: ISPA.
- Marsh, G., Friedman, M., Welch, V. & Desberg, P. (1980). The development of strategies in spelling. In U. Frith (Ed.), *Cognitive processes in spelling* (pp. 339-353). London: Academic Press, Inc.
- Meyer, M. S. & Felton, R. H. (1999). Repeated reading to enhance fluency: old approaches and new directions. *Annals of Dyslexia*, 49 , pp. 283-306.
- Morais, J. (1997). *A arte de ler: psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Pereira, M. A. (1995). *Dislexia-disortografia- Numa perspectiva psico-sociolinguística – Investigação teórica e empírica*. Lisboa: Fundação Calouste-Gulbenkian – JNICT.
- Pereira, M. (2008). Sinalização e intervenção precoce das crianças em risco de desenvolverem dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita. No Prelo.
- Perfetti, C., Landi, N. & Oakill, J. (2007). The acquisition of reading comprehension Skill. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The Science of Reading* (pp. 227-247). Malden: Blackwell Publishing.
- Ribeiro, I. S., Almeida, L. S. & Gomes, C. (2006). Conhecimentos prévios, sucesso escolar e trajetórias de aprendizagem. *Avaliação Psicológica* , 5(2), pp. 127-133.
- Seymour, P. H., Aro, M. & Erskine, J. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology* , 94, pp. 143-174.
- Simões, M. M. (2000). *Investigações no âmbito da aferição nacional do teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (MPCR)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian – FCT.
- Sim-Sim, I. & Viana, F. L. (2007). *Para a avaliação do desempenho de leitura*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação .
- Sprenger-Charolles, P. & Serniclaes, W. (2006). *Reading acquisitions and developmental dyslexia*. Hove: Psychology Press.
- Turner, M. (1997). Assessment by educational psychologists. In J. R. Beech & C. Singleton, *The Psychological Assessment of Reading* (pp. 49-66). London: Routledge Assessment Library.

- Van Der Leij, A. & Van Daal, V. (1999). Automacity, automatization and dyslexia. In I. Lundberg, F. E. Tonnessen, & I. Austad, *Dyslexia: Advances in Theory and Practice* (pp. 75-89). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Wong, B. Y. (1996). *The ABC's of learning disabilities*. San Diego: Academic Press.
- Ziegler, J. C. & Goswami, U. (2006). Becoming literate in different languages: similar problems, different solutions. *Developmental Science*, 9(5), pp. 429-453.

«O Rei» – Test pour évaluer la vitesse et la précision de la lecture 1er et du 2^e cycle de l'Enseignement Basique

On présente dans cet article un outil qui évalue deux compétences essentielles de la lecture, notamment la précision (nombre de mots lus en une minute) et la vitesse (pourcentage de mots correctement lus). Le Test utilise deux contes traditionnels, l'un en prose et l'autre en vers, Forme A et B de ce Test. L'application du test «O Rei» est individuelle et elle prévoit le registre du temps de lecture du texte, du nombre de mots lus et des erreurs commises pendant la lecture. L'échantillon a été constitué par élèves du 1er et du 2e cycle (N=387) et a été stratifié par sexe, année de scolarité et typologie d'aire urbaine. Les études des caractéristiques psychométriques de ce Test, notamment celles qui se rapportent à la fiabilité et validité, ont permis de confirmer leur consistance. On a aussi étudié l'effet du genre, de la zone géographique de résidence et de l'intelligence dans les résultats du Test «O Rei».

MOTS-CLÉS: Lecture; évaluation de la lecture; compétences en lecture; vitesse de la lecture; précision.

«O Rei» – Assessment Test of the Reading Fluency and Precision in the first and second cycles of Elementary School

In this article is presented an instrument that evaluates two essential reading components: the fluency (number of words read per minute) and the accuracy (percentage of words correctly read). The test has two forms (A and B), which reproduce two Portuguese traditional tales (one in prose and another in verse). It is individually applied and it includes a record of the time spent reading the text, the number of words read and the mistakes given. The sample was constituted by 1st to 6th grade school children (N=387) and it was stratified according to the gender, school year and urban area typology variables. The study of the test's psychometric features is presented, namely those referring to its reliability and validity, concluding that they are both strong. The effect of the gender, the residence's geographical area and the intelligence in the test results, were analyzed.

KEY-WORDS: reading; reading assessment; reading abilities; fluency; precision.