

Avaliação da leitura em idade escolar em Portugal: Revisão crítica

Assessment of reading at school age in Portugal: Critical review

Rita Lobo y Ana Paula Couceiro Figueira

Universidade de Coimbra (Portugal)

Resumo

Apresentamos uma revisão da literatura no que respeita às questões em torno da avaliação da leitura em crianças em idade escolar. Identificamos, como aspetos a considerar na avaliação da leitura, para além do reconhecimento de palavras ou acesso ao léxico (que inclui velocidade e precisão da leitura) e compreensão ou processamento semântico, outros processos cognitivos associados à leitura como a consciência fonológica, perceção fonética da fala, conhecimento alfabético, velocidade de processamento, processamento morfológico, processamento sintático, processamento ortográfico e memória de trabalho. Finalmente, são apresentados e analisados criticamente (no seu conteúdo e aspetos psicométricos) os instrumentos de avaliação da leitura que consideram múltiplos processos cognitivos associados à leitura, destinados a crianças em idade escolar, existentes em Portugal, concluindo-se que existe carência de instrumentos completos e válidos, disponíveis.

Palavras-chave: competências de leitura, avaliação psicológica, instrumentos de avaliação da leitura, processos cognitivos, crianças.

Resumen

Se presenta una revisión de la literatura con respecto a la evaluación de la lectura en niños de edad escolar. Identificamos como elementos a tener en cuenta en la evaluación de la lectura, además del reconocimiento de palabras o acceso al léxico (que incluye la velocidad y la precisión de la lectura) y de la comprensión o procesamiento semántico, otros procesos cognitivos implicados en la lectura, tales como la conciencia fonológica, la percepción del habla, el conocimiento alfabético, la velocidad de procesamiento, procesamiento morfológico, procesamiento sintático, procesamiento ortográfico y memoria de trabajo. Por último, se presentan y analizan críticamente (en su contenido y aspectos psicométricos) instrumentos de evaluación de la lectura que consideran múltiples procesos cognitivos asociados a la lectura, en niños

en edad escolar, en Portugal, llegando a la conclusión de que hay una falta de instrumentos completos y válidos disponibles.

Palabras clave: habilidades de lectura, evaluación psicológica, procesos cognitivos, niños.

Abstract

We present a literature review on reading assessment of school-age children. We identify as components to consider in reading assessment, in addition to word recognition or lexical access (which includes reading velocity and accuracy) and comprehension or semantic processing, other cognitive processes related to reading: phonological awareness, phonetic speech perception, alphabetic knowledge, processing speed, morphological processing, syntactic processing, orthographic processing and working memory. Lastly, reading assessment instruments available in Portugal, that consider multiple cognitive processes associated with reading, for school-age children, are presented and analysed critically (in its content and psychometric aspects), concluding that there is a lack of complete and valid instruments available.

Keywords: reading skills, psychological assessment, cognitive processes, children.

Sendo a leitura uma competência essencial na nossa sociedade, é de realçar a importância da avaliação da leitura, pois só ela possibilitará uma intervenção precoce a este nível nos contextos educativos. Uma baixa competência de leitura poderá trazer implicações negativas não só a nível académico, mas também, futuramente, a nível profissional, social e pessoal (Cruz, 2007). Segundo a International Dyslexia Association (2008), uma avaliação eficaz da leitura vai permitir determinar quais os pontos fortes e fracos de cada criança ao nível da sua capacidade leitora e, conseqüentemente, planear uma intervenção mais adequada, tendo em conta as competências específicas que se encontram menos desenvolvidas em cada uma delas. Essas competências específicas

correspondem a diferentes processos cognitivos que estão implicados e associados à capacidade de ler. Contudo, verificamos que em Portugal existe alguma escassez de instrumentos que permitam realizar este tipo de avaliação (Morais, 2011; Sim-Sim & Viana, 2007).

Seguidamente, daremos conta do estado da arte ao nível da avaliação da leitura e dos instrumentos de avaliação da leitura que consideram múltiplos processos cognitivos, existentes em Portugal, para crianças em idade escolar.

Avaliação da leitura

O modelo da dupla via (Coltheart, Curtis, Atkins, & Haller, 1993), um dos modelos cognitivos de análise da leitura com mais aceitação científica-

mente, considera a existência de duas vias utilizadas no reconhecimento de palavras: via fonológica – que se caracteriza pela identificação das letras e consequente transformação em sons, utilizando as regras de correspondência grafema-fonema ou letra-som (mais utilizada perante palavras desconhecidas); e via visual – em que é feito o reconhecimento visual da palavra como um todo indivisível, através da memória (mais utilizada por leitores fluentes e com mais experiência, perante palavras familiares). A presença de dificuldades de leitura pode explicar-se através da existência de problemas ou na via fonológica ou na via visual ou até nas duas vias.

Considerando o modelo da dupla via, conclui-se que a avaliação das dificuldades da leitura deverá incidir na leitura quer de palavras familiares (que incluem homófonas e irregulares, para permitir a avaliação da via visual ou do chamado processamento ortográfico), quer de pseudopalavras (que permitirão a avaliação da via fonológica). Dever-se-á considerar não só a precisão da leitura (se lê sem ou com enganos), como também a sua velocidade, visto que défices na via visual e o recurso principal à via fonológica implicarão uma diminuição da velocidade da leitura, dado que esta será menos automática, implicando eventuais défices na compreensão.

Na literatura, os aspetos mais con-

siderados na avaliação da leitura parecem ser o reconhecimento de palavras ou acesso ao léxico (através da precisão e velocidade da leitura) e a compreensão de textos ou processamento semântico (Carvalho, 2008; cf. também Carvalho, 2010). Do mesmo modo, entre as metas curriculares da disciplina de Português do ensino básico em Portugal (Buescu et al., 2012) incluem-se a leitura de pseudopalavras (até ao 2.º ano do ensino básico) e de palavras e textos, tendo em conta a precisão e a velocidade da leitura (com determinados níveis a atingir em cada ano até ao final do 2.º ciclo do ensino básico) e a compreensão da leitura (em todo o ensino básico). A importância da avaliação da compreensão é facilmente justificada pelo facto de que o fim último da leitura é compreender, e sem compreensão teremos, igualmente, indivíduos com problemas de literacia. Portanto, numa fase inicial será importante ler para aprender a ler (treino da descodificação) e, posteriormente, ler para extrair e organizar conhecimentos (estratégias de compreensão), trabalhando quer aspetos linguísticos, quer cognitivos.

Apesar do reconhecimento de palavras ou acesso ao léxico (precisão, velocidade) e da compreensão serem os aspetos mais comumente avaliados, existem outros processos cognitivos ou preditores associados à leitura (Jiménez et al., 2007; Swan-

son & Alexander, 1997) que também deverão ser avaliados, pois irão fornecer mais pistas sobre quais os défices específicos da criança. Neste sentido, a avaliação da leitura não se limitará a um diagnóstico geral da capacidade de leitura, mas permitirá identificar processos cognitivos deficitários, para perceber especificamente onde se encontram as dificuldades e intervir mais eficazmente (Jiménez et al., 2007).

A consciência fonológica, que é a “capacidade para focar a atenção e manipular as unidades do sistema fonológico” (Viana, 2006, p.7), é um dos processos cognitivos associados à leitura mais referido pelos autores como um dos melhores preditores de proficiência na leitura. Viana (2006) refere também que “a consciência do fonema à entrada no 1.º ciclo é o mais forte preditor da aprendizagem da leitura” (p.3). Outros processos cognitivos preditores da leitura e a ela associados e que, por isso, também deverão ser avaliados são: a perceção fonética da fala (capacidade para discriminar auditivamente os sons da fala), cujo défice pode levar a dificuldades de leitura resultantes da incapacidade para aprender as correspondências letra-som (Jiménez et al., 2007; Tallal, 1980); o conhecimento alfabético (conhecer as letras e os seus sons), que, em ligação com a consciência fonológica, é essencial na descodificação das palavras (Jiménez et al., 2007); a velocidade de

processamento (capacidade para processar estímulos rapidamente), dado que se verifica que crianças com dificuldades de leitura apresentam maior lentidão em tarefas de nomeação rápida de estímulos (Guzmán et al., 2004); o processamento morfológico (aceder às unidades mínimas de significação da língua), que auxilia no reconhecimento das palavras, contribuindo para a tarefa da leitura (Jiménez et al., 2007; Rodrigo et al., 2004); o processamento sintático (ser capaz de organizar as palavras de uma frase), que, segundo estudos de Jiménez et al. (2004), é deficitário em crianças com dislexia; a memória de trabalho (que implica capacidade para reter temporariamente informação e trabalhá-la), que é fundamental para a leitura, já que enquanto se descodificam as palavras, tem de se recordar aquilo que já foi lido, o que parece ser deficitário nas crianças com dificuldades de leitura (Jiménez et al., 2007; Swanson & Alexander, 1997); e, também, o processamento ortográfico (já mencionado anteriormente e que é um caso particular de acesso ao léxico que consiste na capacidade para reconhecer a palavra como um todo, visualmente, pela memória, por exemplo, pela compreensão de homófonos), que através do modelo da dupla via sabemos poder ser deficitário em sujeitos com dificuldades de leitura. Avaliando estes processos, para além do acesso ao léxico e da compreensão, será pos-

sível identificar, tal como preconizado pela International Dyslexia Association (2008), os pontos fortes e fracos do leitor, de maneira a planear uma intervenção mais eficaz, considerando as competências que se encontram menos desenvolvidas.

A avaliação da leitura assume extrema importância, dado que todas as atividades da nossa sociedade se regulam fortemente pela comunicação escrita, sendo essencial colmatar possíveis limitações na leitura. Em consonância, uma das linhas de estratégia apresentadas pelo Plano Nacional de Leitura português (Ministério da Educação, 2006) é, precisamente, “criar instrumentos de avaliação utilizáveis em contexto escolar que permitam aos docentes dos vários níveis de escolaridade monitorizar o desenvolvimento da leitura e da escrita dos seus alunos”, com vista à concretização dos objetivos mais gerais de promoção da leitura e de melhoria dos desempenhos a este nível.

Instrumentos de avaliação da leitura em Portugal

O Plano Nacional de Leitura português (Ministério da Educação, 2006) veio alertar para a importância da existência de instrumentos de avaliação da leitura em idade escolar em Portugal, pois só através da monitorização do desenvolvimento da leitura se poderão

concretizar os objetivos de promoção e melhoria dos desempenhos a este nível. Igualmente, vários estudos sugerem que a avaliação da leitura deve ser realizada precocemente, de modo a possibilitar melhorias no desempenho, uma vez que apenas as intervenções mais prematuras (anteriores ao fim 3.º ano de escolaridade) parecem surtir resultados mais eficazes (Cruz, 2007). Deste modo, a avaliação da leitura afigura-se como muito importante em crianças em idade escolar, especialmente nas que frequentam os primeiros anos de escolaridade.

Apesar da importância da avaliação da leitura em idade escolar, verifica-se que em Portugal existe uma lacuna no que respeita à existência de instrumentos de avaliação da leitura (Morais, 2011; Sim-Sim & Viana, 2007). Num estudo realizado no âmbito do Plano Nacional de Leitura português (Sim-Sim & Viana, 2007), com o objetivo de identificar materiais de avaliação da leitura existentes em Portugal, utilizados na população portuguesa de crianças até ao 6.º ano de escolaridade, e de proceder à apreciação das suas potencialidades e limitações, as autoras observaram uma “escassez de medidas nacionais fiáveis, válidas e aferidas nacionalmente” (p. 4). Morais (2011) considera que esta lacuna de instrumentos de avaliação da leitura em Portugal tinha e tem ainda, parcialmente, origem em dois fatores: a tendência

na nossa cultura para rejeitar as avaliações, por estas conduzirem a possíveis rotulações ou discriminações; e a ideia, baseada em “concepções românticas fundadas na espontaneidade construtivista” (p.6), de que a aquisição e o desenvolvimento da literacia ocorrem de forma quase espontânea, sem ser necessária grande sistematização e adaptação do seu ensino aos processos cognitivos envolvidos nestas aprendizagens, nem se ter em conta quaisquer conhecimentos científicos sobre esses mesmos processos. Perante este cenário concetual, a avaliação da leitura era desvalorizada e, muitas vezes, apenas acedida intuitivamente por professores e educadores, que recorriam a uma avaliação geral ou até indireta da leitura (baseada meramente nos conhecimentos adquiridos e demonstrados por meio da leitura) (Morais, 2011), sem considerarem os preditores da leitura ou processos cognitivos envolvidos na leitura, que a literatura nos diz que devem ser alvo de avaliação (Guzmán et al., 2004; Jiménez et al., 2007; Jiménez et al., 2004; Rodrigo et al., 2004; Swanson & Alexander, 1997; Tallal, 1980; Viana, 2006), nomeadamente o acesso ao léxico (através da identificação de palavras e pseudopalavras e avaliação da velocidade da leitura), a consciência fonológica, a percepção fonética da fala, o conhecimento alfabético, a velocidade de processamento ou nomeação rápida, o processamento

semântico de diferentes tipos de textos, o processamento ortográfico, morfológico e sintático, bem como a memória de trabalho. Assim, hoje em dia, sabemos que a avaliação da leitura só poderá ser suficientemente informativa e precisa, de maneira a contribuir para uma intervenção eficaz, se proceder à análise dos pontos fortes e fracos de cada criança avaliada, identificando as habilidades ou os processos cognitivos que se encontram deficitários e que deverão ser alvo de reeducação (International Dyslexia Association, 2008; Jiménez et al., 2007; Morais, 2011; Morais et al., 2010; Sucena & Castro, 2011).

Sim-Sim e Viana (2007), no estudo já mencionado, onde procederam à inventariação de materiais de avaliação da leitura para crianças até ao 6.º ano, existentes em Portugal, consideraram 18 provas de leitura e 8 provas de emergência de leitura (após a exclusão dos que se revelaram materiais informais, sem justificações teóricas). Contudo, todas as provas analisadas apresentaram limitações ao nível da sua validação (algumas porque ainda se encontravam em processo de validação e outras porque apresentavam uma série de limites psicométricos, especialmente a não representatividade das amostras, a ausência de fidelidade e validade dos instrumentos e a inexistência de análise dos itens quanto ao seu índice de dificuldade e poder

discriminativo, fatores essenciais para que possamos dizer que um instrumento de avaliação mede aquilo que visa medir). Assim, verifica-se que as provas que existiam naquele momento em Portugal apresentavam limitações que comprometeriam uma correta avaliação da leitura e, conseqüentemente, uma intervenção eficaz. No mesmo estudo, observa-se também: uma escassez de instrumentos de avaliação da leitura para alunos do 2.º ciclo do ensino básico; que grande parte dos instrumentos analisados eram traduções e adaptações, sem existir, contudo, qualquer autorização formal para tal; que em algumas provas o racional teórico é quase inexistente, não sendo apresentados os critérios subjacentes à seleção dos conteúdos; que a validação não cumpre todos os procedimentos exigíveis, sendo a maior parte das amostras de conveniência e não representativas da população, impossibilitando assim a generalização dos resultados obtidos à população portuguesa. Verifica-se, ainda, que a maior parte dos instrumentos analisados são incompletos em termos dos processos avaliados, centrando-se a maior parte na leitura de palavras isoladas e não abarcando todos os processos cognitivos que na literatura são apontados como estando associados ao desempenho da leitura. Conclui-se, assim, que os instrumentos existentes em Portugal, em 2007, para a avaliação da leitura em crianças

dos 1.º e 2.º ciclos, analisados no estudo de Sim-Sim e Viana (2007), apresentam grandes limitações, pois centram-se, na sua maioria, numa avaliação geral do desempenho da leitura, sem se preocuparem em perceber quais os processos específicos que se encontram deficitários na criança (o que dificulta a reeducação) e manifestam grandes falhas ao nível da sua validade, precisão e referenciais teóricos.

Tendo em conta a revisão realizada por Sim-Sim e Viana (2007), bem como a nossa própria revisão pessoal (através da pesquisa de instrumentos de avaliação da leitura publicados ou em vias de publicação em editoras de instrumentos de avaliação psicológica, bem como os divulgados no meio científico, desde 2013 e com atualizações até 2015, dado que entretanto surgiram várias alterações nas provas analisadas no estudo de 2007, bem como novas provas), apresentaremos, de seguida, de forma detalhada, alguns instrumentos de avaliação da leitura, para crianças em idade escolar, existentes em Portugal. Consideraremos, contudo, apenas aqueles que avaliam vários processos cognitivos associados à leitura (isto é, que vão para além do acesso ao léxico ou reconhecimento de palavras, como a velocidade e a precisão, e da compreensão de textos), dado que apenas esses nos garantem um diagnóstico mais completo, que possibilite uma intervenção eficaz e

direcionada às dificuldades específicas encontradas (International Dyslexia Association, 2008; Jiménez et al., 2007; Morais, 2011; Morais et al., 2010; Sucena & Castro, 2011), e que apresentam esforços de validação.

A ALEPE – Bateria de Avaliação da Leitura em Português Europeu (Sucena & Castro, 2011) é uma bateria de aplicação individual, cujo objetivo é avaliar vários processos envolvidos na leitura (consciência fonológica, nomeação rápida, conhecimento de letras, leitura de palavras e de pseudopalavras), de modo a identificar as razões que poderão estar na base de uma possível dificuldade de aprendizagem, e caracterizar o nível de leitura, tendo em conta o ano escolar e a idade, em crianças do 1.º ciclo. A bateria é constituída por 12 provas, sendo 5 delas informatizadas, o que permite o registo exato do tempo de reação. Segundo as autoras, as 12 provas podem ser enquadradas em duas dimensões teóricas relevantes para a leitura: processamento da palavra escrita (onde se incluem as provas de conhecimento de letras – leitura de letras e escrita de letras – e as provas de leitura de palavras e de pseudopalavras, em que foram considerados níveis de complexidade ortográfica e critérios de extensão e frequência) e processamento fonológico (onde se inserem a prova de nomeação rápida de cores e 6 provas de consciência fonológica –

epilinguística da sílaba, do fonema e da rima, e metalinguística da sílaba, do fonema e da rima). Assim, em termos de conteúdo é um instrumento de avaliação da leitura que tem em conta vários processos cognitivos importantes, mas não todos aqueles que através da literatura sabemos estarem associados com a leitura: não são contempladas a avaliação do processamento semântico (ou compreensão de textos), processamento sintático, morfológico e ortográfico (homófonos), nem da memória de trabalho. No que respeita aos aspetos de validação do instrumento, encontramos também algumas limitações. A amostra restringe-se apenas a escolas da região do Porto e concelho de Gondomar, o que limita a sua generalização à população portuguesa. Apresenta validade de construto (validade discriminante através das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven e subteste memória de dígitos da Wechsler Intelligence Scale for Children-III - WISC-III, apesar da escolha desta prova ser um pouco dúbia, dado que se sabe que a memória de trabalho está associada à leitura [cf. Jiménez et al., 2007; Swanson & Alexander, 1997]; validade convergente e externa através de duas outras provas de leitura e o subteste de vocabulário da WISC-III) e estudos de fidelidade; contudo, não apresenta análise dos itens no que respeita ao seu índice de dificuldade ou poder discriminativo.

A PADD – Prova de Análise e Despiste da Dislexia (Carreteiro, 2005, 2013) é um instrumento de aplicação individual, cujo objetivo é fazer um despiste de perturbações fonológicas ou ortográficas com base na avaliação da consciência fonética e articulatória, bem como da capacidade de leitura e funcionamento das vias fonológica e ortográfica. Dirige-se, preferencialmente, à avaliação de crianças e adolescentes entre os 6 e os 15 anos, embora possa ser usada em outras idades, nomeadamente adultos. A prova pode ser realizada em suporte de papel ou informático. Este instrumento é constituído por 4 subtestes (consciência articulatória: em que o sujeito deve associar fonemas a figuras que representam a articulação de sons pelos órgãos fonéticos; consciência fonética: inclui subtração, fusão e inversão de fonemas; leitura de palavras: composta por 4 listas de palavras e 2 de pseudopalavras, tendo sido considerados critérios de extensão, frequência e regularidade, ainda que de forma empírica e, aparentemente, sem recurso a bases lexicais; e memória auditiva), que podem também ser aplicados separadamente, sendo o de memória auditiva suplementar. Os pressupostos teóricos baseiam-se na neuropsicologia cognitiva. Em termos de conteúdos, apesar de serem avaliados vários processos cognitivos associados à leitura, muitos outros não são alvo de avaliação,

nomeadamente, o processamento semântico (ou compreensão de textos), o conhecimento alfabético, a velocidade de processamento, percepção fonética da fala, processamento sintático, morfológico e ortográfico (homófonos). Na 2.^a versão da prova (Carreteiro, 2005), vários aspetos relativos à validade, fidelidade, representatividade da amostra e poder discriminativo dos itens são descurados. Mais recentemente surgiu uma terceira versão da PADD (Carreteiro, 2013) que apresenta atualizações e se encontra aferida para a população portuguesa.

A PALPA-P – Provas de Avaliação da Linguagem e da Afasia em Português (Castro, Caló, & Gomes, 2007) é uma bateria de aplicação individual, cujo objetivo é o exame de afasias e da linguagem. É uma adaptação da bateria original inglesa PALPA (Psycholinguistic Assessment of Language Processing in Aphasia). Apesar de originalmente ter sido concebida para o exame de afasias, mostra-se útil, pela avaliação que faz da linguagem, para a deteção de outras situações (perturbações que envolvam a linguagem), nomeadamente dificuldades de aprendizagem ao nível da leitura, pois avalia o processamento fonológico e eventuais défices fonológicos. Destina-se à avaliação de adultos e crianças com mais de 5 anos. É constituída por 60 tarefas diferentes que avaliam 4 aspetos principais da linguagem: proces-

samento fonológico, leitura e escrita, compreensão de frases, semântica ou compreensão de palavras e imagens. Da análise das diferentes provas que a constituem, verificamos que a maior parte dos processos cognitivos referidos na literatura como associados à leitura são por ela avaliados. Contudo, apesar de ser uma bateria de avaliação bastante completa (e, por isso, demasiado extensa), algumas provas poderão não ser as mais adequadas para crianças e apresenta propósitos mais gerais de avaliação, não se centrando especificamente na avaliação da leitura. Foram tidos em conta vários critérios (propriedades fonotáticas, ortográficas e morfossintáticas da língua e extensão, frequência, imaginabilidade e conteúdo semântico das palavras) com vista à boa adaptação do instrumento original.

A Procomlei (Viana, Pereira, & Teixeira, 2003) é uma prova de avaliação dos processos linguísticos da leitura, de aplicação individual, que tem como objetivo aferir a capacidade leitora de crianças que frequentam o 1.º ciclo de escolaridade, tendo em conta os processos avaliados. Foi inspirada na prova espanhola PROLEC. A prova é constituída por 3 partes que envolvem, cada uma, 1 ou 2 tipos de processos linguísticos diferentes: Parte I – processos perceptivos (tarefas de identificação de letras e identificação de pares de palavras iguais ou diferentes) e pro-

cessos léxicos (3 tarefas de reconhecimento ou identificação de palavras/pseudopalavras: identificação de palavras infrequentes longas; identificação de palavras frequentes longas e pseudopalavras curtas; identificação de palavras frequentes curtas e pseudopalavras longas); Parte II – processos sintático-semânticos (tarefa de reconhecimento de unidades constituintes da frase e processamento de relações entre constituintes); Parte III – processos de identificação e de inferência de informação textual (tarefa para avaliar a compreensão de textos, que inclui 3 tipos de textos diferentes: 2 narrativas, 1 texto informativo [bilhete postal] e 1 prescritivo [receita], com questões explícitas e implícitas). A Procomlei avalia, assim, vários processos associados com a leitura de forma bastante completa (processamento sintático, processamento semântico, acesso ao léxico e conhecimento alfabético), sendo a criança confrontada com diversos tipos de exercícios, bem fundamentados teoricamente, para avaliar cada um dos processos em causa. Contudo, muitos dos processos cognitivos associados à leitura não são considerados diretamente, como é o caso da consciência fonológica, da perceção fonética da fala, da velocidade de processamento, da memória de trabalho e do processamento morfológico e ortográfico (homófonos). No que respeita à validação, este instrumento apresenta,

de um modo geral, bons indicadores: a amostra inicial, apesar de apresentar algumas fragilidades, teve em conta o nível sociocultural; foi realizada a análise dos itens no que respeita ao índice de dificuldade e poder discriminativo; possui uma boa consistência interna, apesar de não ser apresentado mais nenhum meio para assegurar a sua fidelidade ou precisão; apresenta validade externa / referenciada a um critério externo (a opinião dos professores). Contudo, apenas tivemos acesso aos dados do primeiro estudo exploratório, não se conhecendo mais desenvolvimentos da prova.

A PAL-PORT (Festas et al., 2006; Festas, Martins, & Leitão, 2007) é uma bateria de avaliação de distúrbios da linguagem e das afasias. É uma adaptação da bateria original em língua inglesa PAL (Psycholinguistic Assessment of Language), baseada no modelo psicolinguístico. Apesar de não ser especificamente direcionada para a avaliação de crianças em idade escolar, nem para a avaliação da leitura, é referido que o modelo da mesma se pode aplicar a todas as dificuldades de leitura, nomeadamente as desenvolvimentais, tendo, por isso, também mais-valias ao nível da intervenção educativa (Festas et al., 2007), razão pela qual é aqui apresentada. É constituída por 35 provas (informatizadas para melhor controlo dos tempos de duração e latências), que avaliam o

nível lexical (fonémico e semântico), morfológico, frásico, processamento discursivo e prosódico, sendo consideradas a compreensão oral e escrita e a produção oral e escrita. Tendo em conta aquilo que sabemos acerca do seu conteúdo, em termos de avaliação de dificuldades de leitura, a bateria parece centrar-se mais nos aspetos de compreensão das palavras escritas, acesso léxico-ortográfico, acesso léxico-semântico e no acesso ao léxico em termos de leitura de palavras, sendo outros processos cognitivos pouco valorizados. Os autores consideraram, na sua construção, aspetos psicométricos, realizando estudos ao nível da sua fidelidade e validade (Festas et al., 2006).

A BADD – Bateria de Avaliação da Dislexia de Desenvolvimento (Carvalho, 2010) trata-se de uma bateria desenvolvida no âmbito de um doutoramento na Universidade de Aveiro (com a orientação dos Professores Carlos Fernandes da Silva e Tim Miles), cujo objetivo é avaliar a dislexia em crianças dos 7 aos 12 anos. Tem como base teórica e metodológica o instrumento Bangor Dyslexia Test, sendo uma parte das provas que constituem a BADD uma adaptação desse mesmo instrumento. É constituída por testes de literacia (teste de consciência fonológica, teste de leitura de pseudopalavras, teste de velocidade de leitura, teste de reconhecimento de

palavras, teste de escrita sob ditado, teste de compreensão, teste de cálculo matemático, tabuada 4, tabuada 6) e testes suplementares (teste da esquerda/direita, teste de nomeação dos meses, teste de nomeação invertida dos meses, testes de repetição de dígitos – séries 1 e 2, testes de repetição invertida de dígitos – séries 1 e 2). No que respeita aos construtos avaliados, a BADD permite a avaliação de vários processos que sabemos através da literatura estarem associados à leitura (bem como outros não referidos por nós, como por exemplo, o cálculo e a capacidade em nomear e sequenciar informação); contudo, não são contemplados o processamento sintático, ortográfico (homófonos), morfológico, a velocidade de processamento ou nomeação rápida e o conhecimento alfabético. No que diz respeito aos estudos de validação da bateria, verifica-se que foi realizada a análise do índice de dificuldade e do poder discriminativo dos itens e que a consistência interna é bastante satisfatória (excluindo o teste de velocidade), apresentando também validade de construto/discriminante e validade externa. Não apresenta, contudo, normas padronizadas para a população portuguesa.

A Bateria 3DM – Bateria de Diagnóstico Diferencial da Dislexia de Maastricht (Reis et al., 2011) é uma adaptação da Dyslexia Differential Diagnosis Maastricht (3DM) Battery

(Blomert & Vaessen, 2009). Destina-se a avaliar perturbações da leitura e da escrita em crianças do 1.º ciclo e é composta por 11 subprovas aplicadas com recurso a computador (Reis, Faisca, Castro, & Petersson, no prelo). Entre as subprovas encontram-se: prova de remoção de fonemas, nomeação rápida, identificação letra-som, discriminação letra-som, memória de trabalho verbal (com recurso a consoantes e sílabas, cf. Vaessen et al., 2010; apesar de noutra estudo ser medida através da prova de memória de dígitos da WISC-III, cf. Pacheco et al., 2014), leitura de palavras e de pseudopalavras, prova de medida do tempo de reação (Pacheco et al., 2014; Reis et al., no prelo; Vaessen et al., 2010). Tendo em conta o instrumento original, existe também uma prova de escrita e de memória de trabalho não-verbal (Blomert & Vaessen, 2009). No que respeita ao conteúdo a que tivemos acesso até ao momento, parece-nos uma bateria bastante completa, contudo, não considera o processamento sintático, morfológico, ortográfico (homófonos) e semântico. Apresenta normas para a população escolar portuguesa, considerando idade e nível de escolaridade (Pacheco et al., 2014).

A PROLEC-R versão portuguesa (Figueira & Lopes, no prelo) é uma bateria de avaliação dos processos de leitura que será a adaptação portuguesa da versão original espanhola (Cuetos,

Rodríguez, Ruano, & Arribas, 2007). A sua administração é individual e destina-se a avaliar crianças dos 1.º e 2.º ciclos de escolaridade. Encontra-se, ainda, em fase de adaptação. A bateria é composta por 9 provas que exploram 4 processos da leitura: reconhecimento de letras (provas de nome ou som das letras e igual-diferente), processos léxicos (leitura de palavras e de pseudopalavras), processos sintáticos (provas de estruturas gramaticais e sinais de pontuação) e processos semânticos (provas de compreensão de frases, de textos e de compreensão oral). Apesar de avaliar de maneira completa os 4 processos considerados, não contempla a avaliação de processos como a consciência fonológica, percepção fonética da fala, memória de trabalho, processamento morfológico e ortográfico (homófonos) e velocidade de processamento. Embora esteja a ser aferida para a população portuguesa, não existem ainda informações publicadas quanto às suas características psicométricas. A bateria tem sido utilizada em estudos comparativos, com crianças portuguesas e espanholas (Figueira & Merçon, 2015).

É de referir ainda a bateria de avaliação construída por Morais et al. (2010), no âmbito de um estudo do Plano Nacional da Leitura português, com vista ao estabelecimento de níveis de referência do desenvolvimento da leitura e da escrita, do 1.º ao 6.º

ano de escolaridade. Alguns testes são de aplicação coletiva e outros de aplicação individual, sendo a maior parte em formato papel e lápis. Parte dos testes foram elaborados de raiz, outros adaptados e, noutras casos, foram utilizadas provas já existentes. A bateria encontra-se dividida em 3 grandes partes que correspondem a diferentes habilidades examinadas: habilidades fonológicas e metafonológicas (teste de percepção e discriminação auditiva, 7 testes de consciência fonológica, teste de memória fonológica, teste de rapidez de nomeação); habilidades de leitura e de compreensão da leitura (inclui provas de conhecimento do alfabeto e grafemas, leitura de palavras e pseudopalavras, compreensão na leitura de texto, compreensão na escuta de texto, leitura em voz alta, compreensão de frases e de textos curtos, completar frases, memória de frases, fluência oral, conhecimento de vocabulário, consciência morfológica, conhecimento sintático); habilidades da escrita (que inclui 7 testes diferentes). Trata-se de uma bateria muito completa, que considera todos os processos cognitivos atrás referidos como estando associados ao desempenho da leitura, avaliando também a escrita. Contudo, trata-se de um instrumento muito extenso e que é composto por vários testes já anteriormente existentes. No que concerne aos aspetos de validade e fidelidade deste instrumento, não tive-

mos acesso a dados concretos, sabendo-se, contudo, que foram realizados vários estudos experimentais num número considerável de sujeitos.

Apesar de não se dirigir especificamente à avaliação da leitura, referimos ainda a BANC – Bateria de Avaliação Neuropsicológica de Coimbra (Simões et al., no prelo), pois permite também identificar dificuldades de aprendizagem (através das provas de linguagem e algumas das provas de memória e de atenção e funções executivas). É constituída por 16 testes que avaliam diferentes funções cognitivas (memória, atenção e funções executivas, linguagem, orientação, motricidade e lateralidade) em crianças entre os 5 e os 15 anos de idade. Contudo, esta não se trata de uma bateria direcionada para a avaliação da leitura, apresentando por isso apenas avaliação de alguns dos aspetos nela envolvidos (consciência fonológica, nomeação rápida ou velocidade de processamento, processamento semântico e memória de trabalho). Apresenta estudos normativos e psicométricos (análise de itens, precisão e validade).

De referir ainda o IIDA – Inventário de Identificação de Dificuldades de Aprendizagem (Vaz & Albuquerque, 2012), que permite identificar dificuldades de aprendizagem em crianças dos 8 aos 15 anos, incluindo dificuldades de aprendizagem da leitura. É uma adaptação para a população por-

tuguesa do Learning Disabilities Diagnostic Inventory, de Hammill e Bryant (1998), sendo o original destinado a crianças e jovens dos 8 aos 17 anos. Este inventário avalia a linguagem (receptiva e expressiva), a leitura, a escrita, a matemática e o raciocínio (Vaz & Albuquerque, 2012). Foram realizados estudos de validade para a versão portuguesa, nomeadamente no que respeita à validade de construto (análise dos itens e discriminação de alunos com e sem dificuldades de aprendizagem) (Vaz & Albuquerque, 2012). Também neste caso, trata-se de um instrumento mais abrangente, englobando dificuldades de aprendizagem em geral, e que não se centra especificamente na avaliação da leitura, o que pode conduzir a uma avaliação menos pormenorizada desta competência.

Assim, numa primeira análise, apesar do número já considerável de provas descritas (11), verificamos que existem poucos instrumentos válidos no nosso país que avaliem especificamente a leitura de crianças em idade escolar e façam uma avaliação completa dos diferentes processos cognitivos que a literatura refere como estando a ela associados. Os instrumentos mais completos que identificámos foram a PALPA-P e uma bateria elaborada por Morais et al. (2010) para utilização num estudo no âmbito do Plano Nacional de Leitura português. Contudo, a PALPA-P é uma bateria muito

extensa, que não visa especificamente a avaliação da leitura, nem se dirige de forma particular a crianças em idade escolar. O instrumento utilizado por Morais e colaboradores parece-nos o mais completo e adequado para a avaliação da leitura em crianças de idade escolar, contudo, também é demasiado extenso, algumas das provas têm existência independente à bateria e não se sabe ainda da possibilidade de disponibilização deste instrumento além do âmbito deste estudo. Assim, mesmo os 2 instrumentos mais completos apresentam limitações.

Conclusões

A avaliação da leitura assume gran-

de relevância, pois é ela que permitirá detetar e intervir mais eficazmente nos processos deficitários, promovendo a melhoria dos desempenhos da leitura e ampliando as oportunidades de sucesso dos indivíduos em vários domínios das suas vidas. Contudo, em Portugal, verificamos que existem poucos instrumentos disponíveis que avaliem especificamente a leitura em idade escolar e que abarquem os vários processos cognitivos associados à leitura. Deste modo, parece-nos importante e necessária a construção e disponibilização de instrumentos completos, válidos e adequados à idade escolar, para a avaliação da leitura em Portugal.

Referencias

- Blomert, L., & Vaessen, A. (2009). *Differentiaal Diagnostiek van Dyslexie: Cognitieve analyse van lezen en spellen*. Amsterdão, Holanda: Boom Test. Recuperado de http://www.boomtestuitgevers.nl/producten/onderwijs/3dm_dyslexie/
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2012). *Metas curriculares de Português: Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação. Recuperado de <http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinobasico/>
- Carreteiro, J. M. (2005). *PADD - Prova de Análise e Despiste da Dislexia (2.ª versão)*. Alverca: Psicologia.
- Carreteiro, J. M. (2013). *PADD - Prova de Análise e Despiste da Dislexia (3.ª versão)*. Alverca: Psicologia.
- Carvalho, L. (2010). *Construção de instrumentos de avaliação da dislexia* (Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro). Recuperado de <http://>

- ria.ua.pt/bitstream/10_773/1117/1/2010000607.pdf
- Carvalho, A. O. D. C. (2008). *Teste de avaliação da fluência e precisão de leitura: O Rei* (Dissertação de Mestrado em Psicologia, especialização em Avaliação Psicológica, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra).
- Carvalho, A. (2010). *Teste de avaliação da Fluência e Precisão de Leitura - O Rei*. Vila Nova de Gaia: Edipsico.
- Castro, S. L., Caló, S., & Gomes, I. (2007). *PALPA-P – Provas de Avaliação da Linguagem e da Afasia em Português*. Lisboa: CEGOC-TEA.
- Coltheart, M., Curtis, B., Atkins, P., & Haller, M. (1993). Models of reading aloud: Dual route and parallel distributed processing approaches. *Psychological Review*, 100, 589-608.
- Cruz, V. (2007). *Uma abordagem cognitiva da leitura*. Lisboa: Lidel – edições técnicas.
- Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E., & Arribas, D. (2007). *PROLEC-R: Bateria de evaluación de los procesos lectores*. TEA ediciones: Madrid.
- Festas, I., Leitão, J., Formosinho, M., Albuquerque, C., Vilar, M., Martins, C., ...Teixeira, N. (2006). PAL-PORT – Uma bateria de avaliação psicolinguística das afasias e de outras perturbações da linguagem para a população portuguesa. In C. Machado, L. Almeida, A. Guisande, M. Gonçalves, & V. Ramalho (Orgs.), *XI Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos. Actas* (pp.719-729). Braga: Psiquilíbrios.
- Festas, I., Martins, C., & Leitão, J. A. (2007). Avaliação da compreensão escrita e da leitura de palavras na PAL-PORT (Bateria de Avaliação Psicolinguística das Afasias e de outras Perturbações da Linguagem para a População Portuguesa). *Revista Educação: Temas e Problemas*, 4(2), 223-239.
- Figueira, A. P. C., & Lopes, I. M. P. (no prelo). *PROLEC-R – Bateria de Avaliação dos Processos da Leitura*. Lisboa: CEGOC-TEA Edições.
- Figueira, A. P. C., & Merçon, J. (2015). Desempenho na leitura. Crianças portuguesas e espanholas. Estudo comparativo, exploratório, com a utilização da PROLEC-R. *Psico*, 46(2), 226-232.
- Guzmán, R., Jiménez, J. E., Ortiz, M. R., Hernández-Valle, I., Estévez, A., Rodrigo, M., ...Hernández, S. (2004). La velocidad de nombrar en la evaluación de las dificultades de aprendizaje de la lectura.

- Psicothema*, 16(3), 442-447.
- Hammill, D., & Bryant, B. (1998). *Learning Disabilities Diagnostic Inventory (LDDI)*. Austin, Texas: Pro-Ed.
- Jiménez, J. E., Antón, L., Díaz, A., Estévez, A., García, A. I., García, E., ...Rodrigo, M. (2007). *SICOLE-R-Primaria: Manual de uso e instrucciones para el examinador*. Universidad de La Laguna: Autores.
- Jiménez, J. E., García, E., Estévez, A., Díaz, A., Guzmán, R., Hernández-Valle, I., ...Hernández, S. (2004). Evaluación del procesamiento sintáctico-semántico en la dislexia evolutiva. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 2(2), 127-142.
- International Dyslexia Association (2008). *Testing and evaluation*. Recuperado de <http://www.interdys.org/ewebeditpro5/upload/TestingandEvaluation.pdf>
- Ministério da Educação. (2006). *Plano Nacional de Leitura*. Recuperado de <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnlvtv/uploads/relatoriosintese.pdf>
- Morais, J. (2011). Prefácio. In A. Sucena, & S. L. Castro (Orgs.), *ALEPE – Avaliação da Leitura em Português Europeu* (pp. 6-8). Lisboa: CEGOC-TEA Edições.
- Morais, J., Araújo, L., Leite, I., Carvalho, C., Fernandes, S., & Querido, L. (2010). Estudo psicolinguístico: “Estabelecimento de níveis de referência do desenvolvimento da leitura e da escrita do 1.º ao 6.º ano de escolaridade”. Lisboa: Ministério da Educação. Recuperado de http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/PNLEstudos/uploads/ficheiros/psico_15fev.pdf
- Pacheco, A., Reis, A., Araújo, S., Inácio, F., Petersson, K. M., & Faisca, L. (2014). Dyslexia heterogeneity: cognitive profiling of Portuguese children with dyslexia. *Reading and Writing*, 27, 1529-1545. doi: 10.1007/s11145-014-9504-5
- Reis, A., Castro, S. L., Inácio, F., Pacheco, A., Araújo, S., Santos, M., ...Blomert, A. (2011). *Versão portuguesa da bateria 3DM para avaliação da leitura e da escrita*. Manuscrito em preparação.
- Reis, A., Faisca, L., Castro, S. L., & Petersson, K. M. (no prelo). Preditores da leitura ao longo da escolaridade: um estudo com alunos do 1º ciclo do ensino básico. In Morgado, L. M. & Vale Dias, M. L. (Orgs.), *Desenvolvimento e Educação*. Coimbra: Alameda. Recuperado de [http://w3.ualg.pt/~aireis/Final%20Report-%20Publications/\(2\)%20](http://w3.ualg.pt/~aireis/Final%20Report-%20Publications/(2)%20)

- Reis%20et%20al_Capitulo_Almedina_190509.pdf
- Rodrigo, M., Jiménez, J. E., García, E., Díaz, A., Ortiz, M. R., Guzmán, R., ...Hernández, S. (2004). Valoración del procesamiento ortográfico en niños españoles con dislexia: El papel de las unidades léxicas y subléxicas. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 2(2), 105-126.
- Simões, M. R., Albuquerque, C. P., Pinho, M. S., Vilar, M., Pereira, M., Seabra-Santos, M. J., & Alberto, I. (no prelo). *Bateria de Avaliação Neuropsicológica de Coimbra (BANC): 16 Testes de Memória, Linguagem, Atenção/Funções Executivas, Orientação, Motricidade, Lateralidade. ed. I*. Lisboa: Cegoc.
- Sim-Sim, I., & Viana, F. L. (2007). *Para a avaliação do desempenho de leitura*. Lisboa: GEPE. Recuperado de http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=364&fileName=avaliacao_desempenho_leitura.pdf
- Sucena, A., & Castro, S. L. (2011). *ALEPE – Avaliação da Leitura em Português Europeu*. Lisboa: CEGOC-TEA Edições.
- Swanson, H. L., & Alexander, J. E. (1997). Cognitive processes as predictors of word recognition and reading comprehension in learning-disabled and skilled readers: revisiting the specificity hypothesis. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 128-158. doi: 10.1037/0022-0663.89.1.128
- Tallal, P. (1980). Language and reading: some perceptual prerequisites. *Bulletin of the Orton Society*, 30, 170-178.
- Vaessen, A., Bertrand, D., Toth, D., Csépe, V., Faisca, L., Reis, A., & Blomert, L. (2010). Cognitive development of fluent word reading does not qualitatively differ between transparent and opaque orthographies. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 827-842. doi: 10.1037/a0019465
- Vaz, I. L., & Albuquerque, C. P. (2012). *Inventário de Identificação de Dificuldades de Aprendizagem (IIDA): Estudos de validade*. Comunicação apresentada no 12.º Colóquio Internacional Psicologia e Educação: Educação, aprendizagem e desenvolvimento: olhares contemporâneos através da investigação e da prática, Lisboa. Resumo recuperado de <http://eventos.ispa.pt/xiicoloquiopsicologiaeeducacao/files/2012/06/Resumos-21-Junho-2012.pdf>
- Viana, F. L. P. (2006). *As rimas e consciência fonológica*. Recuperado de <http://repositorium.sdum.>

uminho.pt
Viana, F. L., Pereira, I. S. P., & Teixeira, M. M. (2003). A Procomlei: uma prova de avaliação da compreensão leitora. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 8(10), 1446-

1457. Recuperado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4251/1/AProcomlei-UmaProvaDeAvalia%C3%A7%C3%A3oDaCompreens%C3%A3oLeitora.pdf>

Rita Lobo. Doutoranda do curso de doutoramento interuniversitário em Psicologia, especialidade de Psicologia da Educação - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Portugal; Tem trabalhado desde 2005 como psicóloga educacional em contexto escolar e como formadora na área comportamental. Grau académico máximo – Mestrado. Possui 3 artigos publicados em revistas científicas dentro das temáticas do insucesso escolar e da leitura.

Ana Paula Couceiro Figueira. Professora Auxiliar na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Portugal. Grau académico máximo – Doutoramento. Publicou 65 artigos em revistas especializadas e 24 trabalhos em atas de eventos, possui 4 livros publicados. Possui 5 softwares e outros 132 itens de produção técnica. Atua na área de Psicologia, Psicologia da Educação.

Correspondencia. Ana Paula Couceiro Figueira, Rua do Colégio Novo, 3000-115. Coimbra (Portugal). Email: apcouceiro@fpce.uc.pt

