

Peace: Prova de Escrita para Avaliação e Análise de Competências de Escrita – contributos para o desenvolvimento da primeira versão do instrumento*

Peace: Writing Test for Assessment and Analysis of Writing Skills – contributions for the development of the first version of the instrument

Peace: Prueba Escrita para la Evaluación y Análisis de la Competencias de la Escrita – contribuciones al desarrollo de la primera versión del instrumento

Dina Caetano Alves ¹

Ana Rita Carvoeiro ¹

¹Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal Portugal.
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal.



RESUMO

Ao contrário da linguagem oral, a escrita é uma competência aprendida, geralmente, aquando da entrada no primeiro ciclo, que vai acompanhar o aluno durante toda a sua vida escolar e social. Por este motivo e por se observarem dificuldades nas primeiras fases de aprendizagem, que podem desencadear alterações marcantes no percurso da criança, deve ser atribuída a devida importância a esta competência. O instrumento “Prova de Escrita para Avaliação e Análise da Competência de Escrita (Peace)” surge como um instrumento que pretende contribuir para a avaliação desta competência, tendo por base uma visão holística do processo de escrita. Para o desenvolvimento do instrumento proposto, os métodos de investigação utilizados são i) a revisão bibliográfica; ii) a análise temática; e iii) a peritagem por *focus group*. Em uma primeira fase, realizou-se um levantamento de instrumentos de avaliação de desempenhos de escrita, leitura/escrita, linguagem e fonologia, com o objetivo de compilar os critérios que estiveram na base da criação de cada uma dessas provas, em termos da sua estrutura, da seleção e apresentação dos seus estímulos, natureza das respostas elicitadas, tipo de registo e formas de cotação (quantitativa e qualitativa). Seguiu-se a elaboração da estrutura global da prova, resultando em 14 provas. Definiram-se os critérios linguísticos, ortográficos e psicomotores a considerar em cada uma das provas, selecionaram-se os estímulos para as provas de 1 a 8, e foram desenhadas as respetivas tabelas de registo e cotação. Por último, procedeu-se à peritagem do instrumento (por *focus group*) para avaliação dos critérios subjacentes à versão completa do instrumento, bem como aos contemplados nas provas 1 a 8, em termos da sua estrutura e dos seus estímulos. Para realização deste processo, os peritos tiveram acesso ao manual do instrumento, às tabelas de seleção e caracterização dos estímulos, às folhas de registo das respostas apuradas, às folhas de registo da análise efetuada e aos procedimentos de cotação (quantitativa e qualitativa). Os resultados decorrentes dessa fase do projeto incluem uma tabela-síntese com os critérios selecionados para a construção do instrumento (espelhando o seu racional), a estrutura completa do instrumento (constituída por 14 provas), as provas de 1 a 8, com os estímulos, respetivas grelhas de registo e de análise (quantitativa e qualitativa) das respostas apuradas, assim como o manual. Este estudo contribuiu para o desenvolvimento da versão preliminar do instrumento “Prova de Escrita para Avaliação e Análise da Competência de Escrita (Peace)”, prevendo-se o desenvolvimento das restantes provas (9-14) e respetivas grelhas de registo, sua peritagem e demais validações, bem como a aferição e normalização da versão final e completa do instrumento, nas fases seguintes do projeto.

Palavras-chave: Avaliação. Escrita. Erros de escrita. Semiologia do erro linguístico, ortográfico e psicomotor.

* O presente estudo encontra-se redigido em português europeu, justificando as diferenças ortográficas e linguísticas entre esta variante e o português do Brasil, patentes ao longo do texto.



ABSTRACT

In contrast to oral language, spelling is a skill that is learned when children enroll in primary school and that has great importance throughout their schooling and social life. For this reason, it should be given the importance to this skill because the occurrence of difficulties at the beginning of the learning process can trigger marked disorders that can affect the child. The tool *Peace* comes as an instrument that aims to contribute to the assessment of this skill, presenting a holistic perspective of the writing process. The used methods are a review of the literature, thematic analysis, and focus groups. In a first approach, it has been made a research of the existing assessment tools related to writing, reading/writing, language and phonology, in a way of competing the criteria that are in the foundations of the development of a new test: structure, selection of stimulus, presentation of the stimulus, structure of the output, structure of the record and structure of the quantitative and qualitative evaluation. The following step was the elaboration of the test's structure, resulting in 14 tests. Posteriorly, considered the linguistic, spelling and psychomotor criteria, it was possible to select the stimulus for the tests from 1 to 8. In the future, the panel of experts will be made for the evaluation of the criteria inherent to the test, to its structure and stimuli. The experts will have access to the manual, tables and selection of stimulus, recording sheet of the output, recording sheet for the performance analyses and procedures for scoring. The results include one table with the selected criteria for the development of the test (its rational), a structure of the test that is constituted of 14 tests, the tests from 1 to 8, with the stimulus and the respective tables of the output, recommended quantitative and qualitative records, and the manual. This study is the first step towards the development of *Peace*, still being necessary to develop the remaining tests (9-14) and respective record tables, submit them to the expertise process, providing the remaining validations, as well as the standardization of the final and complete version of the instrument.

Keywords: Assessment. Spelling. Spelling errors. Semiologic error. Linguistic, orthographic and psychomotor errors.

RESUMEN

Al contrario del lenguaje oral, la escrita es una competencia aprendida, generalmente, en el momento de la entrada en el primer ciclo, que va a acompañar el alumno durante toda su vida social y escolar. Por este motivo y porque se observan dificultades en las primeras fases de aprendizaje, que pueden desencadenar alteraciones notables en el trayecto del niño, debe ser atribuida la debida importancia a esta competencia. El instrumento "Prueba Escrita para la Evaluación y Análisis de la Competencias de la Escrita (*Peace*)" surge como un instrumento que pretende contribuir para la evaluación de esta competencia, teniendo como base una visión holística del proceso de escrita. Para el desarrollo del instrumento propuesto, los métodos de investigación utilizados son i) la revisión bibliográfica, ii) el análisis temático y iii) el peritaje por *focus group*. En una primera fase, se realizó un levantamiento de instrumentos de evaluación de desempeño de la escrita, lectura/escrita, lenguaje y fonología, con el objetivo de reunir los criterios que estuvieran en la base de la creación de cada una de esas pruebas, en términos de su estructura, de la selección y presentación de sus estímulos, naturaleza de las respuestas suscitadas, tipo de registro y formas de evaluación (cuantitativa y cualitativa). Se siguió la elaboración de la estructura global de la prueba, que resultó en 14 pruebas. Se definieron los criterios lingüísticos, ortográficos y psicomotores a considerar en cada una de las pruebas, y se seleccionaron los estímulos para las pruebas de 1 a 8, y fueron diseñadas las respectivas tablas de registro y evaluación. Por último, se procedió al peritaje del instrumento (por *focus group*) para la evaluación de los criterios subyacentes a la versión completa del instrumento, bien como los contemplados en las pruebas de 1 a 8, en términos de su estructura y de sus estímulos. Para la realización de este proceso, los peritos tuvieron acceso al manual del instrumento, a las tablas de selección y caracterización del estímulo, a las hojas de registro de las respuestas obtenidas, a las hojas de registro del análisis efectuado y a los procedimientos de evaluación (cuantitativa y cualitativa). Los resultados decurrentes de esta fase del proyecto incluyen una tabla-síntesis con los criterios seleccionados para la construcción del instrumento (espejando su racional), la estructura completa del instrumento (constituida por 14 pruebas), las pruebas de 1 a 8, con sus estímulos y respectivas tablas de registro y del análisis cuantitativo y cualitativo de las respuestas obtenidas, y el manual. Este estudio contribuyó para el desarrollo de la versión preliminar del instrumento *Prueba Escrita para la Evaluación y Análisis de las Competencias de la Escrita (Peace)*, previéndose el desarrollo de las restantes pruebas de 9 a 14 y las respectivas tablas de registro, su peritaje y demás validaciones, bien como la estandarización y normalización de la versión final y completa del instrumento, en las siguientes fases del proyecto.

Palabras clave: Evaluación. Escrita. Errores de la escrita. Semiología del error gramatical, ortográfica y psicomotora.

Introdução

A escrita surge como uma forma de comunicação por meio de desenhos, palavras, frases e textos. Permite, portanto, representar situações, relatá-las, descrevê-las e guardá-las (FAYOL, 2016, p. 37).

Para Soares (2016), a aprendizagem da escrita alfabética requer a capacidade de converter sons da fala em (combinações de) letras. Depende de competências linguísticas orais (REBELO, 1993; PINTO, 1994; FAYOL, 2016) e implica conhecimentos ortográficos e gráficos (FAYOL, 2016; KOCH; ELIAS, 2017). Assim, a linguagem, a ortografia e a grafia constituem três dimensões basilares a considerar na escrita.

O desenvolvimento linguístico adquirido até à entrada na escola é crucial para a aprendizagem da escrita (SMITH, 1988 *apud* REBELO, 1993), pois é sobre essa base que a criança exercita a sua consciência linguística. É nessa fase que começa a processar as diferentes unidades do discurso e a refletir mentalmente sobre a sua natureza (REBELO, 1993, p.35), passando assim para o conhecimento explícito da linguagem. Este é o último passo do desenvolvimento da linguagem (SIM-SIM, 1998).

Quanto à ortografia, o português segue o princípio alfabético. Cada símbolo gráfico corresponde a um segmento fonológico, ou em alguns casos, a um segmento fonético (VELOSO, 2005).

Tendo em conta as necessidades de abstração e reflexão requeridas em um sistema de codificação alfabética, o português apresenta uma aprendizagem mais difícil do que a codificação silábica e ainda mais que a codificação logográfica (DOWNING, 1973 *apud* HORTA; MARTINS, 2004).

Fernandes, Ventura, Querido e Morais (2008) mostram que as 18 consoantes do português europeu são representadas por 29 letras, colocando o sistema ortográfico Português em uma posição intermédia do *continuum* transparência – opacidade, pois não há uma regularidade completa na conversão fonema-grafema.

Para retratar a divergência na ortografia do português, Morais e Teberosky (1994, p.26) descrevem quatro tipos de restrições, levando em conta a relação entre os fonemas e os grafemas: as relações diretas, as relações regulares contextuais, as relações morfológicas (gramaticais) e as irregulares.

É amplamente aceite que o processamento da escrita é realizado por via de dois canais, seguindo o modelo de dupla via: uma via fonológica (não lexical) e a via lexical (direta ou visual) (FRITH, 1985 *apud* CASTRO; GOMES, 2000; SOUSA, 1999; ELLIS, 1995 *apud* SIMÕES; MARTINS, 2013; PINHEIRO; ROTHE-NEVES, 2001). Para alguns autores, a utilização de um

canal em detrimento do outro depende da consistência ou inconsistência da ortografia das palavras ou de aspetos como a frequência (FRITH, 1985 *apud* CASTRO; GOMES, 2000). Já para Silva e Ribeiro (2011), os adultos utilizam maioritariamente a via lexical, a qual implica conhecimentos de diferentes níveis (grafemas, sílabas, morfemas e palavras). Para outros autores, a interação e conexão funcional entre a via fonológica e a via lexical não constitui um processo simples nem facilmente clarificável (FAYOL; GOMBERT, 1999).

A via fonológica permite a escrita de palavras reais, conhecidas ou não, de pseudopalavras ou não palavras marcadas pela regularidade, sendo inadequada para a escrita de palavras irregulares (SOUSA, 1999; CASTRO; GOMES, 2000). Por outro lado, a via lexical ou visual, que se apoia no léxico grafémico ou ortográfico, permite a escrita de palavras conhecidas e frequentes, tanto regulares como irregulares, sendo inadequada para escrever pseudopalavras ou não palavras (Sousa, 1999). Assim, as pseudopalavras – enquanto cadeias fonológicas que respeitam as regras da língua embora sem qualquer valor semântico – são percecionadas como palavras novas, ativando a via fonológica (SANTOS; BUENO, 2003).

A terceira grande dimensão da escrita é a parte gráfica. Fayol (2016) considera que a execução motora da produção escrita acarreta uma dificuldade suplementar e por esse motivo deverá ser objeto de atenção aquando da avaliação.

Muitas crianças experienciam dificuldades em desenhar as letras, palavras ou frases, podendo criar imagens gráficas pouco conectadas com a realidade, por isso os métodos analíticos de escrita partem de exercícios de automatização dos elementos comuns a várias letras (pauzinhos, ganchos, argolas, arcos e outros grafismos) (GONÇALVES, 1973).

Estudos recentes mostram que o desenvolvimento psicomotor está intimamente relacionado com a aprendizagem da escrita já que contribui para o desenvolvimento da escrita (DOMINGUES, 2014). Quando o desenvolvimento psicomotor não estiver devidamente desenvolvido, é possível observar-se dificuldades no reconhecimento de palavras ou letras e outras dificuldades relacionadas à alfabetização (DOMINGUES, 2014).

Sendo a tarefa gráfica uma atividade perceptivo-motora complexa, com movimentos coordenados, sucessivos e realizados em momentos específicos (REBELO; RECHE, 2013), certas aptidões motoras são essenciais para a aprendizagem da escrita, como a coordenação motora fina, o domínio do esquema corporal, a lateralização, a discriminação auditiva e visual e a organização espaço-temporal (PEREIRA; CALSA, 2007 *apud* DOMINGUES, 2014).

Cada letra tem uma representação: maiúscula e minúscula, impressa ou manuscrita. A criança lida com quatro estilos alfabéticos que requerem a sua capacidade de reconhecer letras, bem como executar os movimentos necessários para a sua escrita (GONÇALVES, 1973).

Os fatores ambientais que rodeiam a criança e as oportunidades que lhe são dadas para vivenciar situações de leitura e escrita também são aspetos importantes a considerar quando se estuda o processo de aprendizagem da escrita (ZORZI, 2001). Leitão, Figueira e Almeida (2010) descrevem três variáveis de relevância psicológica relacionadas com as palavras e que as ligam ao reconhecimento, à apropriação sensorial e à evocação do significado: familiaridade, imaginalibilidade e concretude.

A frequência do contacto com a palavra escrita é outra das variáveis a considerar no estudo da escrita. Segundo alguns autores, quanto maior a frequência de ocorrência das palavras, mais são as probabilidades de reduzir ou inibir a regularização de formatos que, por natureza, são irregulares (VIGÁRIO, FROTA, MARTINS; CRUZ, 2012, p. 1), podendo exercer alguma influência nas funções da rota léxico-fonémica (PINHEIRO; ROTHE-NEVES, 2001; CASTRO; GOMES, 2000).

Vários estudos mostram que, quanto mais vezes a palavra se repete em uma língua, mais rapidamente e de forma correta será reconhecida e produzida comparativamente a palavras com menor ocorrência (VENTURA, 2003; VIGÁRIO, FROTA; MARTINS, 2010; PINHEIRO; ROTHE-NEVES, 2001).

Objetivos do estudo

O presente estudo apresenta três objetivos: 1) identificar os paradigmas basilares de instrumentos de avaliação de competências de escrita; 2) desenvolver um instrumento de avaliação de competências de escrita; e 3) validar os critérios e estímulos selecionados para o instrumento.

Métodos

Esta investigação desenvolve-se em diferentes fases, é qualitativa, de natureza transversal e de tipo exploratório-descriptivo. Para atingir os objetivos propostos, foram definidos três procedimentos metodológicos: análise temática, construção do instrumento e validação por peritagem.

Análise temática

Em uma primeira fase, foram identificados os instrumentos de avaliação das competências de escrita utilizados com a população portuguesa, considerando

quer instrumentos comercializados, inéditos ou traduzidos/adaptados de produções estrangeiras, quer instrumentos resultantes de trabalhos desenvolvidos em contexto académico (publicados ou não), quer de projetos de investigação.

Devido ao número reduzido de materiais vocacionados apenas para a avaliação de desempenhos de escrita (e/ou de leitura), foi necessário proceder à análise de instrumentos dirigidos a áreas relacionadas com a modalidade escrita da linguagem, tendo sempre em conta que, quanto maior fosse o distanciamento em relação ao objetivo de estudo, menor o interesse nos critérios linguísticos, mantendo, contudo, o interesse nos critérios psicométricos. Como as competências fonológicas estão intimamente relacionadas com as competências de escrita, optou-se por analisar instrumentos dirigidos a esse domínio linguístico em particular, para além dos dirigidos à escrita e/ou à leitura no geral, de acordo com o ilustrado no **Quadro 1**, adiante.

Foram analisados 28 instrumentos dos quais 18 estão relacionadas com a leitura, 3 com a escrita, 1 com leitura e escrita, 1 com pré-competências de leitura e escrita e 5 com linguagem e produção oral (ALVES; CARVOEIRO, no prelo).

Para a análise desses instrumentos, delinearam-se os seguintes objetivos: i) verificar se existe algum instrumento que responda favoravelmente à avaliação/observação do desempenho global do processo de escrita de crianças no 1º ciclo; ii) identificar os critérios linguísticos que estiveram na base da sua conceção, desde a escolha das tarefas, à quantidade dos itens considerados e à sua natureza; e iii) verificar se os instrumentos passaram por um processo de análise psicolinguística e/ou psicométrica e, se sim, como e quais.

Construção do instrumento

A análise temática efetuada aos instrumentos selecionados permitiu identificar os critérios basilares a considerar na construção do instrumento a desenvolver, tendo permitido desenhar a sua estrutura, identificar as diferentes provas que o viriam a constituir, e assumindo uma progressão entre ela, no sentido crescente de dificuldade e autonomia da escrita. Para cada prova, foram selecionadas as dimensões-alvo, as unidades-alvo, as modalidades de manifestação da competência-alvo e as estratégias psicomotoras promotoras da competência-alvo.

Validação por peritagem

Os conteúdos propostos a partir dos critérios selecionados na fase anterior foram validados por peritagem.

Quadro 1 – Instrumentos de avaliação da linguagem sujeitos a análise temática

	Leitura	Escrita	Leitura e escrita	Pré-competências de leitura	Linguagem e Fala
ALEPE (Santos & Castro, 2011)	X				
Decifrar (Salgueiro, 2009)	X				
Hainaut 1 (Carvalho, 1990)	X				
Hainaut2 (Martins, 1996)	X				
Leitura de Compreensão (Rebello, 1993)	X				
Leitura Rápida (Rebello, 1993)	X				
Leitura Técnica (Rebello, 1993)	X				
Lobrot (Trindade, 1997)	X				
PADD (Carreteiro, 2005)	X				
PROCOMLEI (Viana, Pereira & Teixeira, 2003)	X				
Prova de Compreensão Leitora (Trindade, [200?])	X				
Prova A (Viana & Leal, 2002)	X				
PRP (Viana & Ribeiro, 2010)	X				
TIL (Santos & Castro, 2006)	X				
Teste de Leitura de Palavras (Viana, Pereira & Teixeira, 2003)	X				
Teste de Leitura de Palavras e Pseudo-palavras A (Trindade, 1997)	X				
Teste de Leitura de Palavras e Pseudo-palavras B (Vale, 1999)	X				
Teste de Leitura de Palavras e Pseudo-palavras C (Santos, 2005)	X				
BADD (Carvalhais & Silva, 2010)		X			
PALPA-P (Castro, Caló & Gomes, 2007)		X			
PROESC (Cuetos, Ramos & Ruano, 2004)		X			
ACLLE (Vitorino, Valido, Lopes, Monteiro, Paixão & 2011)			X		
BACLE (Pereira & Rocha, 2014)				X	
PAFFS (Lima, 2008)					X
PRpp (Ribeiro, 2011)					X
O Sol (Mendes, Moreira, Costa, Murtinheira & Jorge, 2009)					X
TFF-ALPE (Mendes, Afonso, Lousada & Andrade, 2013)					X
TL-ALPE (Mendes, Afonso, Lousada & Andrade, 2014)					X
Total	18	3	1	1	5

Fonte: Elaboração própria.

Para a seleção dos elementos a integrar o grupo de peritos, selecionaram-se os seguintes critérios de inclusão: i) ser profissional com atuação na área em foco – professor, psicomotricista ou técnico superior de ensino e reabilitação, terapeuta da fala, psicólogo – e, se possível, acumular formação em mais do que uma dessas áreas; ii) ter mais do que cinco anos de experiência em reabilitação de competências de escrita (e, eventualmente, de ensino de leitura e escrita) e, se possível, igual tempo (ou mais) de acumulação das duas profissões; e iii) ser um profissional de reconhecido mérito nacional na área da intervenção em competências de escrita.

A amostra reuniu cinco peritos, dos quais, um com 32 anos, três com 33 anos e um com 39 anos, todos do sexo feminino. Relativamente aos anos de experiência profissional em reabilitação de leitura e escrita (eventualmente em acumulação com o ensino), o tempo

mínimo registado é de sete anos e o máximo de 14, com um tempo médio de 10,6 anos.

Para a peritagem, recorreu-se a três questionários *online* (Google Forms). O primeiro, constituído por 29 questões, das quais 11 abordavam a avaliação geral do Instrumento, 10 visavam a avaliação dos critérios para seleção dos estímulos e 8 a avaliação dos critérios para administração e cotação. O segundo questionário era dirigido especificamente à peritagem das provas 1, 2 e 3, e o terceiro, às provas 4 e 5; neles foram peritados os critérios basilares de cada prova e de seus estímulos.

Os questionários foram construídos com questões de resposta fechada em escala *Likert* (escala de resposta gradativa habitualmente usada para medir opiniões e graus de concordância, por exemplo), com 4 níveis de resposta – em que o número 1 correspondia a “discordo totalmente” e o 4 a “concordo totalmente” – e com questões

de escolha múltipla – em que o perito tinha de seleccionar dois estímulos mais adequados, perante um conjunto de estímulos fornecidos, atendendo a um conjunto de critérios apresentado. Como a prova 3 se debruçava apenas sobre três variáveis, os peritos tinham de seleccionar mais estímulos (5 em vez de 2). Em três questões da prova 2, por limitações linguísticas na identificação de estímulos que correspondessem aos critérios identificados, apenas foram fornecidos dois estímulos aos peritos, sendo solicitado que escolhessem apenas um.

O convite de participação foi enviado por *e-mail* a cada um dos peritos. Nele, constava também uma breve explicação do instrumento (Peace) e dos objetivos do presente projeto de investigação. O Manual do instrumento e o *link* de acesso aos questionários também seguiam no *e-mail*.

Para análise das respostas apuradas, os cálculos foram realizados no *Statistical Package for the Social Sciences*® v.21 e o nível de significância estatística considerado foi de 5% ($p\text{-valor} \leq 0,05$).

Para mensuração da fiabilidade e do tipo de consistência das medidas (*inter-rater reliability*), recorreu-se ao coeficiente de correlação intraclassa (CCI) (SHROUT; FLEISS, 1979). Para sua interpretação, foi adotada a escala de Cicchetti (1994), em que valores menores que 0.40 correspondem a uma correlação fraca, entre 0.40 e 0.59, a uma correlação razoável, entre 0.60 e 0.74, a uma boa correlação e entre 0.75 e 1.00, a uma excelente correlação.

Descrição e discussão de resultados

Na presente secção, os produtos decorrentes da investigação desenvolvida são simultaneamente apresentados e discutidos, começando por: i) descrição dos resultados da análise temática e de seus contributos para a construção do instrumento; ii) explicitação do construto do instrumento (racional, caracterização e estrutura do instrumento); e iii) descrição do processo de validação do instrumento.

Análise temática

Os resultados decorrentes da análise temática culminaram em um conjunto de tabelas organizadas em função dos critérios de base dos instrumentos analisados. Esta fase do estudo contribuiu sobretudo para a conceptualização do instrumento, nomeadamente para a caracterização e especificação dos critérios a adotar no Peace, e, em particular, dos que surgem associados às dimensões que devem ser consideradas no processo de avaliação de competências de escrita (ALVES; CARVOEIRO, no prelo).

Pela análise dos instrumentos disponíveis, verificou-se que as dimensões consideradas são: a dimensão linguística, a dimensão ortográfica, a frequência, a dimensão pictográfica, a dimensão social/cultural/psicológica e a dimensão acústica. Estes dados corroboram a literatura que refere que a produção escrita e a sua aprendizagem estão estreitamente ligadas à linguagem, ortografia, grafia, entre outras competências afins (REBELO, 1993; PINTO, 1994; BARBEIRO, 2000, CUNHA; CAPELLINI, 2009; FAYOL, 2016; KOCH; ELIAS, 2017).

De forma a acomodar toda a diversidade encontrada, a versão final das tabelas de caracterização dos instrumentos analisados ficou dividida em quatro grandes blocos. O primeiro bloco visa a caracterização do instrumento e contém os seguintes itens: autor, editor, ano, âmbito da criação, formas de aplicação, tempo de aplicação, materiais, estrutura, cotação e explicitação do racional. O segundo bloco apresenta o racional da construção do instrumento e conta com itens como: caracterização dos estímulos, dimensão linguística, dimensão ortográfica, frequência, dimensão gráfica, dimensão social/cultural/psicológica e dimensão acústica. O bloco seguinte refere-se aos dados psicométricos com itens como: amostra, desenho experimental, padronização, aferição, validade, sensibilidade e fiabilidade. Segundo a literatura, no momento de construção de um instrumento de medida, devem ser garantidos indicadores precisos de validade, confiabilidade, praticabilidade, sensibilidade e responsividade (PIRES *et al.*, 2003; ALEXANDRE; COLUCI, 2011). Os três primeiros blocos são factuais – registam, de forma sistematizada, a informação disponibilizada em cada um dos instrumentos analisados –, já o quarto carece de interpretação e análise. Com efeito, no quarto e último bloco, é disponibilizada a análise SWOT realizada, técnica já recrutada em investigação na área da linguagem (ALVES, 2014). Com esta análise, é feita uma apreciação das forças (*S- strengthness*), fraquezas (*W- weaknesses*), oportunidades (*O- opportunities*) e ameaças (*T- threats*) de cada instrumento em apreciação, proporcionando uma visão global e integrada do mesmo, ao cruzar as oportunidades com as forças e as fraquezas com as ameaças.

No final desta reflexão temática, foi possível chegar a uma análise uniformizada e sistematizada de 28 instrumentos dirigidos direta ou diretamente, exclusiva ou inclusivamente, à avaliação de competências de escrita, sempre acompanhada de uma análise SWOT centrada nos critérios em apreciação. Esta fase do estudo contribuiu de forma determinante para o processo de construção do instrumento visado.

Construção e descrição do instrumento

Os critérios basilares do instrumento foram selecionados tendo em conta os resultados da análise temática

efetuada aos instrumentos analisados, da análise SWOT realizada e das fontes bibliográficas consultadas na fase de revisão da literatura.

Racional do instrumento

O instrumento desenvolvido designa-se Prova de Escrita para Avaliação e Análise da Competência de Escrita (Peace) e tem como objetivo avaliar a escrita, a nível linguístico, ortográfico e gráfico.

O **Quadro 2**, abaixo, ilustra o racional paradigmático que esteve na base da construção do instrumento Peace.

Os estímulos que compõem as provas do instrumento são letras, segmentos (sons da fala e da língua), sílabas, pseudopalavras, palavras, frases e textos, com critérios de seleção associados às seguintes dimensões: linguística, ortográfica, psicomotora, pictográfica, social, acústica e a frequência.

Na vertente fonológica da dimensão linguística, são avaliadas as unidades segmento, sílaba e acento, em contexto isolado e não isolado (em pseudopalavras e palavras). Foram consideradas todas as propriedades fonológicas do Português Europeu, com impacto no processamento dessas unidades (propriedades segmentais

de vozeamento, ponto e modo de articulação, formato e constituintes silábicos, extensão de palavra e acentuação) (ALVES, 2012). Inicia-se pela unidade mais pequena, o fonema, seguindo-se as sílabas, palavras, frases e texto, atendendo a uma progressão crescente de complexidade, de acordo com Barbeiro (2000).

A unidade palavra serve a avaliação da consciência lexical e recorre a palavras com categorias de objetos de uso comum, animais, partes do corpo, brinquedos e ações. Por razões léxico-semânticas (FAYOL, 2016), esta competência é avaliada nas provas de produção de frases.

Para responder às necessidades de avaliação de aspetos morfológicos, selecionaram-se pseudopalavras e palavras, com lemas e formas do Português Europeu e com regularidade morfológica, pois, segundo Morais e Teberosky (1994), este tipo de regularidade carece de análise morfológica da palavra. A regularidade morfológica é um ponto sensível no que concerne à produção escrita e o português apresenta uma estrutura morfológica complexa (MOTA; ANIBAL; LIMA, 2008).

Propõe-se a avaliação da consciência sintática e pragmática nas provas com frases e textos, pois a sintaxe cria constrangimentos na produção escrita que têm de ser respeitados na frase e no texto (FAYOL, 2016).

Quadro 2 – Vertentes consideradas no Peace para a avaliação do processo de escrita ortográfica

Vertentes	Processo de escrita ortográfica		
Dimensões Alvo	Linguística – Fonologia – Semântica – Sintaxe – Pragmática – Morfologia (Provas: 4-14)	Ortográfica – Acento ortográfico – Regularidade/ Irregularidade: .direta .contextual .morfológico/ contextual .irregular (Provas: 2-14)	Psicomotora – Forma – Dimensão – Direção – Pressão – Velocidade – Disposição – Continuidade – Harmonia (Todas as provas)
Unidades Alvo	Segmento/Fonema (Provas: 4-14) Sílaba (Provas: 5-14) Pseudopalavras (Prova 6) Palavra (Provas: 7-14) Frases (Provas: 9-14) Texto (Provas: 12-14)	Letras e grafemas (Provas: 2-14) Diacríticos (Provas: 5-14)	Grafismos (Prova 1) Letras (Provas: 2-14)
Modalidade de Manifestação da competência Alvo	Escrita por: Ditado (Provas: 4, 5, 6, 7, 9 e 12) Espontânea (Provas: 8, 10, 11, 13 e 14)	Escrita por: Cópia (Prova 2) Ditado (Provas: 3, 4, 5, 6, 7, 9 e 12) Espontânea (Provas: 8, 10, 11, 13 e 14)	Escrita por: Ditado (Provas: 1 e 2) Ditado (Provas: 3, 4, 5, 6, 7, 9 e 12) Espontânea (Provas: 8, 10, 11, 13 e 14)
Estratégias psicotécnicas promotoras da competência alvo	Elicitação: Auditiva (Provas: 4, 5, 6, 7, 9 e 12) Visual (Provas: 8, 10 e 13) Temática (Provas: 11 e 14)	Elicitação: Auditiva (Provas: 3, 4, 5, 6, 7, 9 e 12) Visual (Provas: 2, 8, 10 e 13) Temática (Provas: 11 e 14)	Elicitação: Auditiva (Provas: 3, 4, 5, 6, 7, 9 e 12) Visual (Provas: 1, 2, 8, 10 e 13) Temática (Provas: 11 e 14)
	Legenda das Provas: Prova 1. Escrita de grafismos elicitada por cópia; Prova 2. Escrita de letras elicitada por cópia; Prova 3. Escrita de letras elicitada pelo "nome das letras"; Prova 4. Escrita de grafemas elicitada pelos segmentos/fonemas; Prova 5. Escrita de sílabas elicitada por ditado; Prova 6. Escrita de pseudopalavras elicitada por ditado; Prova 7. Escrita de palavras elicitada por ditado; Prova 8. Escrita de palavras elicitada por imagens; Prova 9. Escrita de frases elicitada por ditado; Prova 10. Escrita de frases elicitada por imagens; Prova 11. Escrita espontânea e direcionada de frases; Prova 12. Escrita de texto elicitada por ditado; Prova 13. Escrita de texto elicitada por imagem; Prova 14. Escrita espontânea e direcionada de texto		

Fonte: Elaboração própria.

Os dois aspetos incluídos na dimensão ortográfica – dimensão mais próxima da dimensão fonológica – são o acento em palavras esdrúxulas, graves e agudas (com ou sem acento/diacrítico gráfico) e a regularidade ortográfica (biunívoca, contextual ou irregular), descrita à luz de contextos definidos em Morais e Teberosky (1994).

Para a dimensão psicomotora, são contempladas letras maiúsculas, minúsculas, impressas e manuscritas, pois cada letra apresenta quatro realizações diferentes e a criança tem de aprender estas quatro formas, a sua analogia e a execução motora (GONÇALVES, 1973). Com o intuito de avaliar diferentes competências, são contempladas a cópia e a evocação (por ditado), pois, na cópia, pode ser observada a execução dos símbolos tendo por base um referencial e, pelo ditado, observa-se o estado da memorização do símbolo (DAUDEN; MORI, 1997 apud BERBERIEN; MASSI; GUARINELLO, 2003).

Para controle da frequência, recorreu-se a uma base de dados de itens lexicais, extraídos de livros didáticos em uso no 1º ciclo, em Portugal, vulgo ESCOLEX (SOARES *et al.*, 2014).

Para as provas que requerem imagens, são consideradas as leis de *Gestalt* (GOLDSMITH, 1984), a fim de contribuir para uma melhor perceção das mesmas.

Para as provas dirigidas à avaliação do efeito da dimensão acústica, os estímulos são gravados em uma sala insonorizada, com as devidas condições de gravação.

Caraterização do instrumento

Como já referido, o instrumento tem por base os fundamentos que consideram a escrita uma competência com diferentes dimensões (REBELO, 1993; PINTO, 1994; BARBEIRO, 2000; CUNHA; CAPELLINI, 2009; FAYOL, 2016; KOCH; ELIAS, 2017) e, como tal, assume-se um instrumento de avaliação multidimensional.

Nesta fase, a versão disponível do Peace destina-se a alunos do 1º ciclo, embora pretenda estender-se a alunos dos 2º e 3º ciclos. Algumas dificuldades de escrita manifestam-se mais tarde, quando o exercício de produção de escrita se torna mais exigente – com a produção de textos, por exemplo –, recrutando um conhecimento mais desenvolvido do ponto de vista sintático, morfossintático, semântico e lexical, bem como a consciência meta-textual (FAOL, 2016; SPINILLO; SIÕES, 2003 *apud* SOARES, 2016). É, pois, com base nesses pressupostos que as provas dirigidas aos 2º e 3º ciclos serão desenvolvidas.

A versão completa do Peace compromete-se com um grau crescente de dificuldade e é constituída por 14 provas. Inicia pela avaliação do grafismo, pois é considerado um exercício preliminar à produção gráfica das palavras e,

no caso de existirem dificuldades, condiciona a produção gráfica das letras (GONÇALVES, 1973). No global, as primeiras provas são sobretudo dirigidas à avaliação de competências gráficas e alfabéticas – visadas no 1º ciclo – e as últimas à produção frásica e textual. Cada prova tem uma duração aproximada de 20 minutos.

No global, o Peace é constituído pelos seguintes recursos: folhas de registo, ficheiros áudio de palavras, lista de palavras, conjuntos de imagens de palavras, ficheiros áudio de frases, lista de frases, conjunto de imagens de ações, ficheiros áudio de texto, texto, um conjunto de imagens e uma imagem complexa, o manual de aplicação e o caderno dos estímulos.

Os procedimentos de aplicação contemplam: a cópia, o ditado e a escrita espontânea, que variam no seu objetivo e permitem uma avaliação mais rica e transversal da produção escrita (REBELO; RECHE, 2013; FAOL, 2016).

Para o registo das respostas de cada prova, desenvolveu-se uma folha específica para o avaliado registar as suas respostas e outra para os registos do avaliador. Rebelo e Reche (2013) indicam que, no momento de avaliação, é necessário ter em conta o suporte da escrita e o material com que se escreve. Por este motivo, a folha de registo do avaliado apresenta um formato quadriculado e a do avaliador, os parâmetros que contribuirão para a categorização e interpretação das respostas fornecidas.

Preconiza-se uma cotação quantitativa e qualitativa, diferenciadas. Para a quantitativa, será dado 1 valor para o acerto no alvo e 0 para o erro no alvo. A parte qualitativa é dedicada exclusivamente à contagem e análise dos erros registados.

A aplicação e interpretação quantitativa do instrumento pode ser realizada por qualquer profissional. Já a análise qualitativa só é passível de ser realizada por profissionais com conhecimentos avançados na área da escrita.

Estrutura do instrumento

Como referido, o Peace é constituído por 14 provas, organizadas em um grau crescente de dificuldade e de automatização do processo de escrita:

- Prova 1. Escrita de grafismos elicitada por cópia
- Prova 2. Escrita de letras elicitada por cópia
- Prova 3. Escrita de letras elicitada pelo nome das letras
- Prova 4. Escrita de grafemas elicitada pelos segmentos
- Prova 5. Escrita de sílabas elicitada por ditado
- Prova 6. Escrita de pseudopalavras elicitada por ditado

- Prova 7. Escrita de palavras elicitada por ditado
- Prova 8. Escrita de palavras elicitada por imagens
- Prova 9. Escrita de frases elicitada por ditado
- Prova 10. Escrita de frases elicitada por imagens
- Prova 11. Escrita espontânea e direcionada de frases
- Prova 12. Escrita de texto elicitada por ditado
- Prova 13. Escrita de texto elicitada por imagem
- Prova 14. Escrita espontânea e direcionada de texto.

A versão atual do instrumento disponibiliza as provas 1 a 8, no seu formato final e em versão extensa, estando as restantes em processo de desenvolvimento.

Validação

Em termos do processo de validação, apurou-se um coeficiente de correlação intraclasses dos itens, relativo à caracterização geral do instrumento, superior a 0,75, isto é, *excelente*, o que significa que os peritos estão de acordo com a integração dos critérios definidos para o desenvolvimento global do instrumento. Tal pressuposto verifica-se nos itens: objetivos, população-alvo, material, dimensão linguística, dimensão ortográfica, frequência, estratégias psicomotoras e propriedades natureza das respostas elicitada. Com um coeficiente considerado bom, ou seja, entre 0,60 e 0,74, estão os critérios associados à estrutura do instrumento e dimensão psicomotora. Entre 0,40 e 0,59, considerado um coeficiente razoável, estão os itens relativos às características do instrumento e ao seu formato. Com um coeficiente fraco, menor que 0,40 estão os itens aplicadores (possibilidade de ser aplicado por qualquer profissional), formato da aplicação (individual ou em grupo), e as modalidades da manifestação da competência-alvo (por cópia, escrita espontânea e ditado)

Em suma, todos os itens peritados apontam para um nível de correlação excelente ou bom, exceto três deles, o que significa que o instrumento proposto se revelou favorável ao olhar dos peritos envolvidos na sua apreciação (CIOCCHETTI, 1994) e que os critérios propostos para os itens *aplicadores, formato da aplicação e modalidades de manifestação da competência-alvo* devem ser revistos, tendo em consideração os comentários dos peritos. Por outras palavras, os peritos sugerem que a possibilidade de o Peaceser aplicado por qualquer profissional se restrinja a uma versão de rastreio (não a uma versão extensa), que o formato da aplicação individual ou em grupo esteja condicionado à versão aplicada (a versão extensa para o formato individual e a versão de rastreio para o formato em grupo) e que as modalidades de manifestação da competência-alvo possam contemplar respostas em formato digital e, eventualmente, com caneta eletrónica (para análise do desempenho psicomotor).

Considerações finais

O instrumento Peace surge como uma ferramenta que pretende vir a ser usada em contexto escolar e clínico, disponibilizando um conjunto de procedimentos de avaliação de competências de escrita, devidamente ajustadas a cada um dos contextos, de forma a permitir a identificação do perfil (psico)linguístico de crianças com e sem dificuldades de aprendizagem da escrita. A integração de um instrumento desta natureza, nas rotinas de observação anual realizadas em contexto escolar, tornaria possível a deteção precoce de dificuldades de aprendizagem e a prevenção do fracasso escolar. Em contexto clínico, sabe-se que os instrumentos mais aprofundados em uma determinada área de conhecimento permitem avaliar de forma mais exaustiva, diagnosticar com maior precisão e intervir de modo mais específico e assertivo (CAPELLINI, 2007; CAPELLINI; CONRADO, 2009).

Este artigo descreve, assim, as primeiras fases da construção do instrumento Peace, apresentando a estrutura conceptual do instrumento, os critérios basilares assumidos para a globalidade das provas e os específicos assumidos para as provas 1 a 8, neste momento devidamente validadas em termos do seu conteúdo.

Nas fases seguintes do presente projeto, as provas 9 a 14 serão completadas e validadas, seguindo-se a realização de um teste piloto à versão completa do Peace, a fim de se proceder aos ajustes necessários e de se propor uma versão de rastreio decorrente dos resultados apurados a partir da versão completa, prosseguindo-se com a normalização e aferição do instrumento à população portuguesa.

Referências

- ALEXANDRE, Neusa Maria Costa; COLUCI, Marina Zambon Orpinelli. Validade de conteúdo nos processos de construção e adaptação de instrumentos de medidas. *Ciência e Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 7, p. 3061-3068, 2011. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232011000800006>
- ALVES, Dina Caetano. *Efeito das propriedades segmentais em tarefas de consciência segmental, leitura e escrita*. 2012. Dissertação (Doutorada em Psicolinguística) – Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2012.
- ALVES, Dina Caetano. *(Re)habilitação do conhecimento (meta)fonológico: proposta de uma metodologia de intervenção desenvolvida à luz da prática baseada na evidência*. 2014. Dissertação (Mestrado em Terapia e Reabilitação) – Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal, 2014.
- ALVES, Dina Caetano; CARVOEIRO, Ana. *Sistematização de instrumentos de avaliação de competências associadas a competências de escrita*. No prelo.

- BARBEIRO, Luís. Profundidade do processo de escrita. *Educação & Comunicação*, São Paulo, v. 5, p. 64-76, 2000.
- BERBERIAN, Ana Paula; MASSI, Giselle de Athayde; GUARINELLO, Ana Cristina Guarinello. *Linguagem escrita: referenciais para a clínica fonoaudiológica*. São Paulo: Plexus, 2003.
- CAPELLINI, Simone Aparecida. Fonoaudiologia e leitura e escrita: uma atuação por ser redescoberta. *Revista CEFAC*, São Paulo, v. 9, n. 4, out./dez. 2007.
- CAPELLINI, Simone Aparecida; CONRADO, Talita Laura. Desempenho de Escolares com e sem dificuldades de aprendizagem de ensino particular em habilidade fonológica, nomeação rápida, leitura e escrita. *Revista CEFAC*, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 183-193, 2009. <https://doi.org/10.1590/S1516-18462009005000002>
- CARRETEIRO, Rui Manuel. *PADD: Prova de Análise e Despiste da Dislexia*. Lisboa: Psiclínica, 2005.
- CARVALHAIS, Lénia; SILVA, Carlos. *Construção de instrumentos de avaliação da dislexia*. 2010. Dissertação (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade de Aveiro, Aveiro, 2010.
- CARVALHO, António Ponces de. Validação da tradução portuguesa do Teste de Compreensão de Leitura do Institut Supérieur de Pédagogie du Hainaut. *Revista Inovação*, [s. l.], v. 3, n. 4, p. 87-92, 1990.
- CASTRO, São Luís; GOMES, Inês. *Dificuldades de aprendizagem da língua materna*. Lisboa: Universidade Aberta, 2000.
- CASTRO, São et al. *PALPA-P: Provas de Avaliação da Linguagem e da Afasia em Português*. Lisboa: Cegoc, 1992.
- CICCHETTI, Domenic Vicent. Guidelines, criteria, and rules of thumb for evaluating normed and standardized assessment instruments in psychology. *Psychological Assessment*, Arlington, v. 6, n. 4, p. 284-290, 1994. <https://doi.org/10.1037//1040-3590.6.4.284>
- CUETOS, Fernando; RAMOS José; RUANO, Elvira. *Bateria de evaluación de procesos de escritura*. Madrid: Tea Ediciones, 2004.
- CUNHA, Vera Lúcia; CAPELLINI, Simone Aparecida. Alfabetização e desenvolvimento de habilidades metalinguísticas em escolares com transtornos de aprendizagem. In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5., 2009, Londrina. *Anais [...]*. Londrina: UEL, 2009. p. 559-568.
- DOMINGUES, Elizabeth. *Psicomotricidade e escrita: promoção do desenvolvimento da escrita, através do recurso a atividades psicomotoras enquanto estratégia de superação de dificuldades, em jovens com défice cognitivo*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Instituto Politécnico de Coimbra, Coimbra, 2014.
- FAYOL, Michel. *A aquisição da escrita*. Lisboa: Gradiva, 2016.
- FAYOL, Michel; GOMBERT, Jean Emile. L'apprentissage de la lecture et de l'écriture. In: RONDAL, Jean. *Manuel de psychologie de l'enfant*. Hayen: Mardaga, 1999. p. 565-594.
- FERNANDES, Sandra et al. Reading and spelling acquisition in European Portuguese: a preliminary study. *Reading and Writing*, Dordrecht, v. 21, n. 8, p. 805-821, 2008. <https://doi.org/10.1007/s11145-007-9093-7>
- GOLDSMITH, Evelyn. *Research into illustration: an approach and a review*. London: Cambridge University Press, 1984.
- GONÇALVES, Gabriel. *Didáctica da língua nacional*. Porto: Porto, 1973.
- HORTA, Inês Vasconcelos; MARTINS, Margarida Alves. Desenvolvimento e aprendizagem da ortografia: implicações educacionais. *Análise Psicológica*, Lisboa, v. 22, n. 1, p. 213-223, 2004. <https://doi.org/10.14417/ap.142>
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2017.
- LEITÃO, José Augusto; FIGUEIRA, Ana Paula Couceiro; ALMEIDA, Ana Cristina Ferreira. Normas de imaginabilidade, familiaridade e idade de aquisição para 252 nomes comuns. *Laboratório de Psicologia*, Lisboa, v. 8, n. 1, p. 101-119, 2010. <https://doi.org/10.14417/lp.651>
- LIMA, Rosa. *Avaliação da fonologia infantil: prova de avaliação fonológica em formatos silábicos*. Lisboa: Almedina, 2008.
- MARTINS, Margarida Alves. *Pré-história da aprendizagem da leitura*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada, 1996.
- MENDES, Ana et al. *TFF-ALPE: Teste Fonético-Fonológico da Avaliação da Linguagem Pré-Escolar*. Aveiro: Edubox, 2013.
- MENDES, Ana et al. *TL-ALPE: Teste de Linguagem da Avaliação da Linguagem Pré-Escolar*. Aveiro: Edubox, 2014.
- MENDES, Ana et al. Validade e sensibilidade do texto foneticamente equilibrado para o Português-Europeu "O Sol". *Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 277-286, 2014.
- MORAIS, Artur Gomes; TEBEROSKY, Ana. Erros e transgressões infantis na ortografia do português. *Discursos*, [s. l.], v. 8, p. 15-51, out. 1994.
- MOTA, Márcia Maria Peruzzi Elia; ANIBAL, Luciana; LIMA, Simone. A morfologia derivacional contribui para a leitura e escrita no português. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 311-318, 2008. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722008000200017>

- PEREIRA, Rafael; ROCHA, Rita. *Bateria de avaliação de competências iniciais de leitura e escrita*. Lisboa: Vetor, 2014.
- PINHEIRO, Ângela Maria Vieira; ROTHE-NEVES, Rui. Avaliação cognitiva da leitura e escrita: as tarefas de leitura em voz alta e ditado. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 399-408, 2001. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722001000200014>
- PINTO, Maria da Graça Castro Pinto. *Desenvolvimento e distúrbios da linguagem*. Porto: Porto, 1994.
- PIRES, António Abel et al. *Diretrizes internacionais para a utilização dos testes*. Lisboa: Cegoc, 2003.
- REBELO, José Augusto Silva. *Dificuldades da leitura e escrita em alunos do ensino básico*. Rio Tinto: Edições ASA, 1993.
- REBELO, Maria da Conceição Afonso; RECHE, José Maria Sola. Estudo sobre as dificuldades de escrita dos alunos que terminam o primeiro ciclo do ensino básico no concelho de Vila Verde. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, [s. l.], v. 4, n. 2, p. 204-216, 2013.
- RIBEIRO, Vânia. *Instrumento de avaliação de repetição de pseudo-palavras*. 2011. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Perturbações da Linguagem na Criança) – Instituto Politécnico de Setúbal, Universidade Nova de Lisboa, Setúbal, 2011.
- SALGUEIRO, Emílio-Eduardo Guerra. *Prova de avaliação da capacidade de leitura: decifrar. proficiência na decifração de palavras de complexidade crescente*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada, 2002.
- SANTOS, Ana. *Aprendizagem da leitura e da escrita em português europeu numa perspectiva trans-linguística*. 2005. Dissertação (Doutorado em Psicologia) – Universidade do Porto, Porto, 2005.
- SANTOS, Ana; CASTRO, São. *Aprender a ler e avaliar a leitura: TIL – Teste de Idade de Leitura*. Lisboa: Almedina, 2008.
- SANTOS, Ana Sucena; CASTRO, São Luís. *ALEPE: Avaliação da Leitura em Português Europeu*. Lisboa: Cegoc, 2011.
- SANTOS, Flávia Heloísa; BUENO, Orlando Francisco Amodeu. Validation of the Brazilian Children's Test of Pseudowords Repetition in portuguese speakers aged 4 to 10 years. *Brazilian Journal of Medical and Biological Research*, Ribeirão Preto, v. 36, n. 11, p. 1533-1547, nov. 2003. <https://doi.org/10.1590/S0100-879X2003001100012>
- SHROUT, Patrick; FLEISS, Joseph. Intraclass correlations: uses in assessing rater reliability. *Psychological Bulletin*, Washington, v. 86, n. 2, p. 420-428, Mar. 1979. <https://doi.org/10.1037//0033-2909.86.2.420>
- SILVA, Ana Cristina; RIBEIRO, Verónica. Erros ortográficos e competências metalinguísticas. *Análise Psicológica*, Lisboa, v. 29, n. 3, p. 391-401, jul. 2011. <https://doi.org/10.14417/ap.59>
- SIM-SIM, Inês. *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta, 1998.
- SIMÕES, Edlia; MARTINS, Margarida Alves. Avaliação da leitura oral de palavras: análise de erros de leitura em crianças do 1º e 2º anos de escolaridade. In: CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, 11., 2013, Porto. *Anais [...]*. Porto: Universidade do Porto, 2013. p. 1138-1663.
- SOARES, Ana Paula et al. Escolex: a grade-level lexical database from European Portuguese elementary to middle school textbooks. *Behavior Research Methods*, Austin, v. 46, n. 1, p. 240-253, Mar. 2014. <https://doi.org/10.3758/s13428-013-0350-1>
- SOARES, Magda. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2016.
- SOUSA, Óscar. *Competência ortográfica e competências linguísticas*. Lisboa: ISPA, 1999.
- TRINDADE, Maria. *A consciência sintáctica na aprendizagem da leitura: contributo para o estudo das dificuldades em leitura*. 1997. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade de Évora, Évora, 1997.
- TRINDADE, Maria. *Relatório Final da Acção B-45/01, Proc. AI-B/01 do Centro de Investigação da Universidade de Évora*. Évora: Universidade de Évora, [200?].
- VALE, Ana Paula. *Correlatos metafonológicos e estratégias iniciais de leitura-escrita e palavras no português: uma contribuição experimental*. 1999. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Trás-os-Montes, 1999.
- VELOSO, João. A língua na escrita e a escrita na língua, algumas considerações gerais sobre a transparência e opacidade fonémicas na escrita do português e outras questões. *Da Investigação às Práticas*, Lisboa, v. 6, n. 1, p. 46-69, 2005.
- VENTURA, Paulo. Normas para figuras do corpus de Snodgrass e Vanderwart (1980). *Laboratório de Psicologia*, Lisboa, v. 1, n. 1, p. 5-19, 2003. <https://doi.org/10.14417/lp.769>
- VIANA, Fernanda Leopoldina; LEAL, Maria José. Avaliação da leitura no 1º Ciclo do Ensino Básico: contributos para a validação de um instrumento de avaliação. In: VIANA, Fernanda; MARTINS, Marta; COQUET, Eduarda. *Leitura, literatura infantil e ilustração: investigação e prática docente*. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 2002. p. 91-104.

VIANA, Fernanda Leopoldina; PEREIRA, Íris Susana; TEIXEIRA, Maria. A PROCOMLEI: uma prova de avaliação da compreensão leitora. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación*, Coruña, v. 8, n. 4, p. 1446-1456, 2003.

VIANA, Fernanda Leopoldina; RIBEIRO, Iolanda. *PRP: Prova de Reconhecimento de Palavras*. Lisboa: Cegoc, 2010.

VIGÁRIO, Marina *et al.* Frequência na fonologia do português: recursos e aplicações. In: COSTA, Maria Armada; DUARTE, Inês (ed.). *Nada na linguagem lhe é estranho: homenagem a Isabel Hub Faria*. Lisboa: Edições Afrontamento, 2012. p. 613-631.

VIGÁRIO, Marina; FROTA, Sónia; MARTINS, Fernanda. A frequência que conta na aquisição da fonologia: types ou tokens? In: BRITO, Ana Maria; SILVA, Fátima; VELOSO, João (org.). *Textos Seleccionados do XXV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Porto: Associação Portuguesa de Linguística, 2010. p. 749-767.

VITORINO, Diana *et al.* *Avaliação das competências de linguagem para a leitura e escrita*. [S. l.: s. n.], 2011. Registo no IGAC nº 3222/2011.

ZORZI, Jaime Luiz. A aprendizagem da leitura e da escrita: indo além dos distúrbios. *Revista CEFAC*, São Paulo, v. 1, p. 120-132, 2001.

Recebido em: 15/11/2018.

Aprovado em: 29/5/2019.

Publicado em: 5/11/2019.

Autores:

DINA CAETANO ALVES

Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal, Portugal e Centro de Linguística da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.

Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-7672-5898>

E-mail: dina.alves@ess.ips.pt

ANA RITA CARVOEIRO

Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal Portugal e Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (NOVA FCSH), Lisboa, Portugal.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6474-3768>

E-mail: rita.carvoeiro@gmail.com

Endereços: Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Setúbal
Campus do IPS – Estefanilha
2910-761, Setúbal, Portugal

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

Universidade Nova de Lisboa

Avenida Berna 26 C

1069-061, Lisboa, Portugal

Centro de Linguística da Universidade de Lisboa

Cidade Universitária

Alameda da Universidade

1649-004, Lisboa, Portugal