

COMO AVALIAR A ESCRITA? REVISÃO DE INSTRUMENTOS A PARTIR DAS PESQUISAS NACIONAIS

Camila Barbosa Riccardi León; Talita de Cassia Batista Pazeto; Gabriela Lamarca Luxo Martins;
Ana Paula Prust Pereira; Alessandra Gotuzo Seabra; Natália Martins Dias

RESUMO – A escrita é uma habilidade complexa e essencial para a inserção social. A partir do referencial teórico da psicologia cognitiva e da neuropsicologia, destacam-se três componentes da escrita, a saber, ortografia, grafia e produção textual. Para que haja um processo de avaliação adequado, é necessário compreender o construto e seus componentes fundamentais, bem como conhecer os instrumentos de avaliação disponíveis. Este estudo objetivou fazer uma revisão da literatura sobre os instrumentos de avaliação da escrita a partir de pesquisas nacionais (2009-2014), identificando quais componentes tais instrumentos avaliam. Utilizaram-se as bases BVS-Psi, PEPSIC e SciELO. Segundo os critérios estabelecidos, selecionaram-se 95 artigos. Houve predomínio de publicações em periódicos de fonoaudiologia, psicopedagogia, educação e psicologia. Grande parte das pesquisas incluiu populações de desenvolvimento típico, tendo como foco crianças, sobretudo no curso do Ensino Fundamental I. Nos artigos, foram descritos 37 instrumentos de avaliação, dos quais 23 foram identificados como disponíveis. Destes, houve predomínio de testes que mensuram aspectos ortográficos, enquanto os aspectos gráficos e de produção textual foram

Camila Barbosa Riccardi León – Graduada em Letras, Psicopedagoga, Mestre e Doutoranda em Distúrbios do Desenvolvimento pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Bolsista CAPES, São Paulo, SP, Brasil.

Talita de Cassia Batista Pazeto – Pedagoga, Psicopedagoga, Mestre e Doutora em Distúrbios do Desenvolvimento pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Bolsista CAPES, São Paulo, SP, Brasil.

Gabriela Lamarca Luxo Martins – Psicóloga, Psicopedagoga, Mestre e Doutoranda em Distúrbios do Desenvolvimento pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Bolsista CAPES, São Paulo, SP, Brasil.

Ana Paula Prust Pereira – Pedagoga, Psicopedagoga, Mestre e Doutora em Distúrbios do Desenvolvimento pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, SP, Brasil.

Alessandra Gotuzo Seabra – Psicóloga, Doutora (com pós-Doutorado) em Psicologia pela USP. Docente do Programa de Mestrado e Doutorado em Distúrbios do Desenvolvimento. Universidade Presbiteriana Mackenzie. Bolsista de Produtividade do CNPq, São Paulo, SP, Brasil.

Natália Martins Dias – Psicóloga, Doutora (com pós-Doutorado) em Distúrbios do Desenvolvimento pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Educacional. Centro Universitário FIEO, Osasco, SP, Brasil.

Correspondência

Camila Barbosa Riccardi León

Rua 25 de Janeiro, 151 – Apto.82, Bl A1 – Luz – São Paulo, SP, Brasil – CEP 01103-000

Email: camilaleon30@gmail.com

menos abordados. Uma das lacunas identificadas refere-se à disponibilidade de instrumentos para a avaliação de adolescentes e adultos. O levantamento realizado serve a profissionais, informando-os acerca de instrumentos disponíveis no âmbito nacional, e a pesquisadores da área, na medida em que resume o panorama atual e aponta áreas de carência de instrumental. Faz-se necessário ampliar a discussão suscitada por esta revisão e avaliar a qualidade psicométrica dos instrumentos disponíveis.

UNITERMOS: Redação. Avaliação. Aprendizagem. Educação.

INTRODUÇÃO

A escrita é uma forma de registro da linguagem oral¹. É uma habilidade essencial para a inserção social, visto que a comunicação por meio da escrita tem sido cada vez mais usada pelo ser humano². Além disso, levando-se em consideração que a aprendizagem é muito frequentemente avaliada por meio de documentos redigidos, a escrita contempla importante papel no atual processo de escolarização.

Em função de sua relevância nos âmbitos escolar, ocupacional e social, atualmente, a escrita não é considerada apenas pela área pedagógica, mas também por áreas correlatas e interdisciplinares, entre elas psicomotricidade³, psicopedagogia⁴ e neuropsicologia^{5,6}. No entanto, apesar de abordada em diferentes pesquisas, em distintas áreas do conhecimento, e relacionada a diferentes construtos, uma crítica importante é a de que a escrita tem sido pouco focalizada nas fundamentações teóricas dos trabalhos realizados, o que prejudica a própria definição do conceito e gera uma lacuna importante na área⁷. Compreender o construto e seus componentes, porém, é passo essencial para um processo de avaliação adequado.

A escrita é uma habilidade relativamente complexa, uma vez que envolve distintos componentes. Baseadas nos modelos, estudos e revisões da psicologia cognitiva e da neuropsicologia⁸⁻¹⁶, Dias & Oliveira⁵ descrevem que a escrita envolve a ortografia, a grafia ou caligrafia, e a composição textual, descritas a seguir.

Com relação à ortografia, que se refere à codificação gráfica, pode-se compreender que as mesmas estratégias utilizadas na leitura são também empregadas na escrita. Assim, o desenvolvimento de escrita pela criança ocorre por meio de três estratégias, logográfica, alfabética e ortográfica^{13,17-20}. Na logográfica, a escrita é uma reprodução visual de uma palavra que é relativamente comum à criança; ela atenta a algumas letras, geralmente a primeira e a última, mas ainda são comuns as trocas e inversões no meio da palavra. A criança "desenha" a palavra e um exemplo comum é a escrita (ou desenho) do próprio nome. Na estratégia alfabética, a ordem em que as letras ocupam dentro da palavra começa a ser considerada e a criança percebe que existe relação entre o que ela fala e escreve. Ela passa a aplicar a correspondência entre os grafemas e os fonemas e isso permite a escrita de novas palavras. Na última estratégia a desenvolver-se, a ortográfica, a criança já considera a palavra como uma unidade mínima e é capaz de escrever corretamente, via acesso ao léxico mental ortográfico, mesmo palavras irregulares. Conhecer essas estratégias é importante para compreender como a criança desenvolve a escrita e, em casos de dificuldades nesta habilidade, que estratégia específica pode estar comprometida. Uma questão que se coloca, porém, é se existem instrumentos que possibilitem avaliar estas distintas estratégias de modo mais específico.

A grafia, por sua vez, refere-se aos elementos motores. Envolve habilidades de coordenação

motora fina, planejamento da escrita e fluência, os quais têm sido mais abordados principalmente pela psicomotricidade. Assim, o processo de escrita compreende algumas funções psicomotoras, entre elas, a modulação do equilíbrio e a lateralização, que se relaciona com a nomeação de direita e esquerda em si e no outro, e com a dominância homolateral. A ausência destas habilidades interfere na aquisição da escrita, ocasionando dificuldades, tais como orientação incorreta das letras, do sentido da escrita e espelhamento de letras e números. O esquema corporal também pode influenciar na escrita, uma vez que esta também está atrelada a informações táteis, visuais e aspectos posturais. Desta forma, a noção do corpo pode comprometer a eficiência práxica e as funções cognitivas. A praxia contempla tarefas motoras sequenciais e voluntárias, ou seja, requer a automatização de movimentos complexos, atuação concomitante de vários grupos musculares e a realização do movimento dentro do período de tempo estimado para tal. Vale ressaltar a importância da praxia fina, que está diretamente relacionada com a preensão correta do lápis no ato da escrita. Tal habilidade está ainda relacionada à orientação das letras no espaço, controle dos movimentos, firmeza e velocidade na escrita e o domínio do tamanho das letras. As estruturas espacial e temporal também são relevantes, pois determinam a noção de espaço e tempo e devem também ser avaliadas durante o processo de escrita³.

Assim sendo, considerando apenas os componentes ortográficos e gráficos da escrita, já se pode observar a complexidade dessa habilidade, que envolve aspectos visuoconstrutivos que possibilitam a transcrição de sons verbais em registros gráficos (codificação gráfica ou ortografia) por meio de um ato motor memorizado (grafia) que integra a informação^{10,11,21}. Verifica-se que, para que uma criança possa escrever, ela precisa ter o domínio de diversas habilidades, dentre as quais conhecer a letra, saber nomeá-la, fazer o seu traçado, conhecer a correspondência grafo-fonêmica e diferenciar o nome da letra de seu som. Assim, todos esses aspectos podem ser

considerados, individualmente ou em conjunto, no momento da avaliação²².

Para além dos aspectos gráficos e ortográficos, há o último componente da escrita, que se refere à produção textual ou composição que depende, em certa medida, dos componentes anteriores, além de possuir processos específicos. Assim, segundo Silva²³, a produção textual contempla três processos cognitivos: planejamento, construção de frases e revisão. O primeiro está relacionado com as ideias prévias que se intenta comunicar e/ou expressar; o segundo abarca a tradução das ideias planejadas em representações linguísticas que operam na memória de trabalho, as quais devem ser transformadas em frases escritas; a terceira implica a realização de mudanças no texto de modo a melhorá-lo, ou seja, mudanças na escolha de palavras, na estrutura de frases, na ortografia ou na pontuação. Como pode ser observado, a produção textual é influenciada por outras habilidades cognitivas, como a linguagem oral ou mesmo habilidades mais complexas, como as funções executivas.

Dessa forma, ao avaliar a escrita, o profissional deve preocupar-se com (e dispor de instrumentos para) a avaliação de distintos componentes, como ortografia, grafia e produção textual. Neste tocante, atenção deve ser dada aos instrumentos de avaliação da escrita disponíveis no contexto nacional. Não foram localizadas revisões recentes sobre o tema, porém, análise da produção científica na área de avaliação da escrita, que contemplou o período 1996-2005, concluiu que a técnica mais utilizada foi o ditado. Tal achado pode ser justificado pelo fato de não haver, ao menos àquela época, instrumentos padronizados para avaliação e, dessa forma, os profissionais faziam uso de tarefas produzidas por eles mesmos, os quais carecem de estudos acerca de suas características psicométricas⁷.

Perante este panorama, o objetivo deste artigo foi levantar os instrumentos de avaliação da escrita utilizados nas produções nacionais, bem como identificar quais componentes tais instrumentos avaliam, dentre grafia, ortografia e produção textual. Para tanto, foi realizada

revisão da literatura no recorte de 2009 a 2014. Espera-se, com esta revisão, identificar os instrumentos padronizados disponíveis aos profissionais, bem como aspectos específicos avaliados. Será ainda possível informar as lacunas da área, incentivando a produção científica em avaliação dos componentes da escrita.

MÉTODO

Foram consultadas as bases de dados da Biblioteca Virtual em Saúde (BVS-Psi), Periódicos Eletrônicos em Psicologia (PEPSIC) e Biblioteca Científica Eletrônica Online (SciELO), por serem consideradas importantes bases das publicações nacionais em áreas que têm a escrita como objeto de estudo, incluindo psicopedagogia, educação, psicologia e fonoaudiologia. Utilizaram-se as seguintes combinações de palavras chave: "escrita" e "teste"; "escrita" e "testes"; "escrita" e "avaliação"; "escrita" e "instrumento", e "escrita" e "instrumentos". Por conveniência, restringiu-se a busca a artigos publicados em um recorte dos últimos 6 anos anteriores à redação do presente artigo, de 2009 a 2014. Assim, em um primeiro momento, foram identificados 670 artigos científicos, sendo 372 indexados na BVS-Psi, 236 indexados no SciELO e 62 indexados na PEPSIC.

Na etapa seguinte, os artigos localizados a partir desta busca foram selecionados e mantidos para esta revisão se contemplassem a avaliação da escrita no Brasil e, mais especificamente, se preenchessem os seguintes critérios de elegibilidade: 1) ser redigido em língua portuguesa; 2) ter sido realizado com falantes do português brasileiro; 3) utilizar instrumento(s) de avaliação de escrita; e 4) ser estudo empírico. Em relação ao critério 3, instrumento de avaliação de escrita foi definido como qualquer tipo de avaliação padronizada de escrita, ou seja, qualquer procedimento com formato pré-determinado de aplicação e de correção, independentemente de haver informações sobre parâmetros psicométricos de precisão e validade, ou de haver tabelas normativas disponíveis. Procedeu-se à análise preliminar do montante de 670 estudos a partir

dos títulos e dos resumos de cada um dos artigos selecionados, chegando-se a um número de 253 artigos. Após a supressão das duplicatas (143 exclusões), os 110 artigos restantes foram submetidos à leitura completa e mais minuciosa e, em conformidade com os critérios de elegibilidade anteriormente mencionados, foram mantidos 95 estudos para esta revisão.

RESULTADOS

A análise inicial levou em consideração o ano e o periódico de publicação dos 95 artigos selecionados. Tais informações estão sumariadas nas Tabelas 1 e 2. Nota-se que, a partir de 2009, houve um aumento no número de publicações que se manteve até 2012, com um decréscimo em 2013 e 2014. O pequeno número de publicações encontradas em 2014 pode ser devido ao fato desta revisão ter se dado no curso deste ano (a busca foi realizada entre meados de julho e início de agosto de 2014), assim como atraso na edição dos periódicos. Com relação ao número de artigos nos diversos periódicos identificados, pode-se evidenciar concentração destas publicações em revistas ligadas à fonoaudiologia, à psicopedagogia e à educação, seguidas pelos periódicos em psicologia e otorrinolaringologia, sendo que apenas cinco artigos foram publicados em periódicos que não se enquadram em uma destas áreas (Revista Brasileira de Crescimento Desenvolvimento Humano, Einstein, Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia, e Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo).

Tabela 1 – Número de artigos em função dos anos incluídos na busca.

| Ano | N |
|-------|----|
| 2009 | 10 |
| 2010 | 22 |
| 2011 | 21 |
| 2012 | 26 |
| 2013 | 14 |
| 2014 | 2 |
| Total | 95 |

| Tabela 2 – Número de artigos em função dos periódicos. | |
|--|----------|
| Periódico | N |
| Revista CEFAC | 22 |
| Revista Psicopedagogia | 16 |
| Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia | 7 |
| Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia | 5 |
| Pró-Fono Revista de Atualização Científica | 5 |
| Distúrbios da Comunicação | 4 |
| CoDAS (Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia) | 4 |
| Revista Brasileira de Educação Especial | 3 |
| Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional | 3 |
| Estudos de Psicologia | 2 |
| Brazilian Journal of Otorhinolaryngology | 2 |
| Psicologia Argumento | 2 |
| Revista Brasileira de Crescimento Desenvolvimento Humano | 2 |
| Acta Comportamentalia | 1 |
| Arquivos Internacionais de Otorrinolaringologia | 1 |
| Avaliação Psicológica | 1 |
| Cadernos de Psicopedagogia | 1 |
| Ciências & Cognição | 1 |
| Educar em Revista | 1 |
| Einstein (São Paulo) | 1 |
| Estudos Interdisciplinares em Psicologia | 1 |
| Psicologia em Estudo | 1 |
| Psicologia: Ciência e Profissão | 1 |
| Psicologia: Teoria e Pesquisa | 1 |
| Psicologia: Teoria e Prática | 1 |
| Psico-USF | 1 |
| Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia | 1 |
| Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo | 1 |
| Revista Diversitas - Perspectivas em Psicología | 1 |
| Revista Interamericana de Psicología | 1 |
| Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional | 1 |
| Total | 95 |

Considerando as amostras dos 95 estudos selecionados, verificou-se que grande parte das investigações foi conduzida com indivíduos com desenvolvimento típico (n=61; 64,2%), ou seja, sem diagnóstico de transtorno de aprendizagem, de comportamento ou outros quadros sindrômicos ou neuropsiquiátricos, entre outros, como sumariado na Tabela 3. Dentre estes, grande

parte dos estudos teve como foco crianças do Ensino Fundamental I, com número menor de investigações em amostras da Educação Infantil, Ensino Fundamental II e adultos, como consta na Tabela 4. Com relação aos grupos clínicos, os quadros mais estudados foram distúrbios de aprendizagem, dislexia, deficiência auditiva (surdez e implante coclear), diagnóstico de

| Tabela 3 – Caracterização da população estudada nos artigos selecionados. | |
|---|----------|
| Características da população estudada | N |
| Desenvolvimento atípico | |
| Afasia de expressão | 1 |
| Baixa visão | 1 |
| Cirurgias de tonsilectomia e adenotonsilectomia | 1 |
| Crianças contaminadas por chumbo | 1 |
| Crianças e adolescentes com diagnóstico de desvio fonológico | 2 |
| Crianças e adolescentes com síndrome de Down | 1 |
| Crianças e adolescentes com suspeita de deficiência mental | 1 |
| Crianças com lesão cerebral | 2 |
| Deficiência auditiva (surdez e implante coclear) | 3 |
| Dislexia do desenvolvimento | 4 |
| Dislexia do desenvolvimento, Transtornos de aprendizagem e Dificuldades de aprendizagem | 1 |
| Distúrbio de aprendizagem | 7 |
| Distúrbio específico de linguagem | 1 |
| Epilepsia rolândica | 1 |
| Hiperlexia | 1 |
| Mielomeningocele lombar baixa | 1 |
| Síndrome de Asperger | 1 |
| Síndrome de Crouzon | 1 |
| Síndrome de Silver-Russell | 1 |
| Síndrome do X-Frágil | 1 |
| Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) ou Deficiência Intelectual | 1 |
| Desenvolvimento típico | |
| Crianças da Educação Infantil | 5 |
| Crianças e adolescentes típicos | 43 |
| Crianças com dificuldades de aprendizagem | 6 |
| Crianças e adolescentes em recuperação escolar | 1 |
| Crianças e adolescentes em condições de abrigo | 1 |
| Adolescentes infratores (Fundação Casa) | 1 |
| Crianças com português como segunda língua | 1 |
| Crianças em risco psicossocial (violência doméstica) | 1 |
| Adultos com idade superior a 60 anos | 1 |
| Adultos com baixa escolaridade (1 a 4 anos) | 1 |
| Total | 95 |

desvio fonológico e lesão cerebral. Houve predomínio de amostras constituídas apenas por crianças (n=11), crianças e adolescentes (n=6) e adultos (n=2), havendo apenas um artigo com adolescentes e um artigo que abarcou amostra

que incluiu, além de crianças e adolescentes, também adultos.

Com relação à avaliação, foram identificados 37 diferentes instrumentos ao longo dos 95 artigos. Parte deles (n=24; 64,86%) foi mencionada

Tabela 4 – Número de artigos em função do tipo de amostra, considerando apenas as de desenvolvimento típico.

| População | N |
|---|----------|
| Educação Infantil | 5 |
| Ensino Fundamental I | 49 |
| Ensino Fundamental II | 2 |
| Ensino Fundamental I e II | 2 |
| Jovens infratores institucionalizados (15 a 18 anos) | 1 |
| Adultos com baixa escolaridade (1 a 4 anos) | 1 |
| Adultos acima de 60 anos com grau de escolaridade variado | 1 |

em apenas um artigo. Em muitos casos, tratava-se de tarefas específicas desenvolvidas para o estudo em particular. Considerando o total de instrumentos localizados, estes contemplavam a avaliação de: grafia (n=1), ortografia (n=21), produção (n=8), ortografia e produção (n=2) e grafia, ortografia e produção (n=1). Para além destes, 2 instrumentos eram questionários/ escalas (ambos destinados a adultos, um mensurando o uso da linguagem escrita no cotidiano e sua relação com deficiência visual; outro com objetivo de avaliar uso que indivíduo faz da leitura e da escrita em diversos contextos e suas possibilidades e disposição para ler e escrever). Ainda 2 instrumentos eram baterias, sendo uma bateria de avaliação de pacientes afásicos (destinada a adultos), a qual continha tarefas de escrita; e uma bateria breve de avaliação neuropsicológica (destinada a adolescentes e adultos), a qual contém algumas tarefas que permitem avaliação da escrita.

A partir dos 37 instrumentos específicos localizados, foi realizada nova busca para identificar aqueles disponibilizados, seja publicados e comercializados em formato de teste por exemplo, ou disponibilizados em artigos, livros, dissertações ou teses. Casos de dúvida foram solucionados a partir de contato com os autores. Foram identificados 23 instrumentos disponíveis. A Tabela 5 apresenta cada um dos 23 instrumentos; o número de artigos que o utilizou; as habilidades específicas avaliadas;

idade/série na qual o teste pode ser utilizado (quando esta informação não estava disponível nas descrições do instrumento, colocou-se como referência a população avaliada pelos estudos selecionados, nestes casos, identificado em *itálico*) e a referência do instrumento (a fonte onde pode ser localizado). Ressalta-se que, no caso de testes que avaliam outras habilidades além da escrita (por exemplo, leitura e matemática, como no caso do TDE), tais informações foram omitidas por não serem foco do estudo.

DISCUSSÃO

Uma avaliação abrangente da escrita deve contemplar instrumentos capazes de avaliar os distintos componentes ou aspectos desta habilidade (por exemplo: ortografia, grafia e produção), de modo a permitir a identificação de déficits ou dificuldades específicas. No entanto, o profissional por vezes se depara com dificuldades na escolha do instrumental, sobretudo devido ao número reduzido de instrumentos padronizados na área⁷. Na tentativa de oferecer uma atualização deste panorama, o objetivo deste artigo foi levantar os instrumentos de avaliação da escrita utilizados nas produções nacionais no recorte de 2009 a 2014. Os autores acreditam na importância de se conhecer o que está sendo produzido em termos de avaliação da escrita no Brasil, para assim poder orientar a prática profissional e futuras investigações na área.

| Tabela 5 – Instrumentos de avaliação disponíveis. | | | | | |
|--|---|-------------------|----------------------------|--|---|
| N | Instrumento | Frequência | Habilidade avaliada | Idade/série indicada | Referências |
| 1 | Teste de Desempenho Escolar | 28 | Ortografia | 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental I | Stein LM. TDE – Teste de desempenho escolar: manual para aplicação e interpretação. São Paulo: Casa do Psicólogo; 2003. |
| 2 | Avaliação das hipóteses de escrita* | 10 | Ortografia | Estudos com escolares do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I | Ferreiro E, Teberosky A. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed; 1986; 1991; 1999. Grossi EP. Didática do nível pré-silábico. Porto Alegre: Publicações GEEMPA; 1988. Ferreiro E. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Cortez; 1985. Ferreiro E. A escrita antes das letras. In: Sinclair H, ed. A produção de notações na criança. São Paulo: Cortez Editora; 1990. |
| 3 | Lista de palavras/ escrita sob ditado** | 7 | Ortografia | Estudos realizados com escolares do Ensino Fundamental I | Pinheiro AMV. Leitura e escrita: uma abordagem cognitiva. Campinas: Editorial Psy; 1994. Pinheiro AMV. Contagem de frequência de ocorrência de palavras expostas a crianças na faixa pré-escolar e séries iniciais do 1º grau. São Paulo: Associação Brasileira de Dislexia; 1996. |
| 4 | Escala de Disgrafia de Lorenzini | 4 | Grafia | 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental I | Lorenzini VL. Uma escala para detectar a disgrafia baseada na escala de Ajuriaguerra [Dissertação de Mestrado]. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos; 1993. |
| 5 | Ditado de palavras e pseudopalavras isoladas | 3 | Ortografia | Estudo original com crianças da 2ª série do Ensino Fundamental I | Salles JF. Habilidades e dificuldades de leitura e escrita em crianças de 2ª série: abordagem neuropsicológica cognitiva [Tese de Doutorado]. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul; 2005. |
| 6 | Teste de Desempenho Cognitivo-Linguístico – versão coletiva | 3 | Ortografia | 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental I | Capellini AS, Smythe I. Protocolo de Avaliação de Habilidades Cognitivo – Linguísticas. Livro do Profissional e do Professor. Marília: Fundepe; 2008. |
| 7 | Manual de Desempenho Escolar – Análise da Leitura e Escrita em Séries Iniciais do Ensino Fundamental – MDE | 2 | Ortografia e produção | Séries Iniciais do Ensino Fundamental I | Rosa Neto F, Santos ER, Toro J. Manual de desempenho escolar: análise da leitura e escrita: Séries iniciais do Ensino Fundamental. Palhoça: Unisul; 2010. |
| 8 | Prova de Escrita sob ditado de palavras e pseudopalavras (PEPP)/Prova de Escrita sob Ditado (versão reduzida) | 2 | Ortografia | 6 a 11 anos/ Ensino Fundamental I | Seabra AG, Capovilla FC. Prova de Escrita sob Ditado (versão reduzida). In: Seabra AG, Dias NM, Capovilla FC, orgs. Avaliação neuropsicológica cognitiva: leitura, escrita e aritmética. Vol. 3. São Paulo: Memnon; 2013. p.70-4. |

continua...

...Continuação

Tabela 5 – Instrumentos de avaliação disponíveis.

| N | Instrumento | Frequência | Habilidade avaliada | Idade/série indicada | Referências |
|----|--|------------|-----------------------|---|---|
| 9 | Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem da Escrita (ADAPE) | 2 | Ortografia | Anos iniciais do Ensino Fundamental I | Sisto FF. Dificuldade de aprendizagem em escrita: um instrumento de avaliação (ADAPE). In: Sisto FF, Boruchovitch E, Fini LDT, orgs. Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico. Petrópolis: Vozes; 2001. p.190-213. Cunha NB. Instrumentos para Avaliação da Leitura e Escrita: estudos de validade [Tese de Doutorado]. Itatiba: Universidade São Francisco; 2006. |
| 10 | Exame de Linguagem TIPITI | 2 | Ortografia e produção | 3 a 18 anos | Braz HA, Pellicciotti THF. Exame de linguagem TIPITI. São Paulo: MJN; 1981. |
| 11 | Avaliação da produção escrita de história | 1 | Produção | 2ª série do Ensino Fundamental I | Salles JF. Habilidades e dificuldades de leitura e escrita em crianças de 2ª série: abordagem neuropsicológica cognitiva [Tese de Doutorado]. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul; 2005. |
| 12 | Ditado de palavras e pseudopalavras | 1 | Ortografia | 4ª série do Ensino Fundamental I | Paolucci JF, Ávila CRB. Competência ortográfica e metafonológica: influências e correlações na leitura e escrita de escolares da 4ª série. Rev Soc Bras Fonoaudiol. 2009;14(1):48-55. |
| 13 | Escrita de resumo | 1 | Produção | Crianças de 10 anos | Spinillo AG. Eu sei fazer uma história ficar pequena. A escrita de resumo por crianças. Interam J Psychol. 2009;43(2):362-73. |
| 14 | Ditado de 40 pseudopalavras | 1 | Ortografia | Estudo original com crianças de 4 a 10 anos | Santos FH, Bueno OFA. Validation of the Brazilian children's test of pseudoword repetition in Portuguese speakers aged 4 to 10 years. Braz J Med Biol Res. 2003;36:1533-47. |
| 15 | Avaliação do ditado oral de palavras isoladas | 1 | Ortografia | 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental I | Zorzi JL. Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico. Porto Alegre: Artmed; 1998. |
| 16 | Ditado de palavras | 1 | Ortografia | Pré-escolares de 5 e 6 anos | Amaral AS, Freitas MCC, Chacon L, Rodrigues LL. Omissão de grafemas e características da sílaba na escrita infantil. Rev CEFAC. 2011;13(5):846-55. |
| 17 | Material para produção de texto descritivo e narrativo | 1 | Produção | 3º e 4º anos do Ensino Fundamental I | Silva EMT, Witter GP, Carvalho PF. Leitura e escrita em alunos de escola pública: 3º vs. 4º ano. Psicol Esc Educ. 2011;15(2):301-9. |
| 18 | Ditado de palavras | 1 | Ortografia | Crianças de 5 e 6 anos | Souza SR, Hübner M. Efeitos de um jogo de tabuleiro educativo na aquisição de leitura e escrita. Acta Comput. 2010;18(2):215-42. |

continua...

...Continuação

Tabela 5 – Instrumentos de avaliação disponíveis.

| N | Instrumento | Frequência | Habilidade avaliada | Idade/série indicada | Referências |
|----|---|------------|---------------------|--|--|
| 19 | Ditado de palavras | 1 | Ortografia | Crianças de 5 e 6 anos | Maluf MR, Barrera SD. Consciência fonológica e linguagem escrita em pré-escolares. <i>Psicol Refl Crít.</i> 1997;10(1):125-45. |
| 20 | Pró-Ortografia – Protocolo de Avaliação da Ortografia | 1 | Ortografia | 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental I | Batista AO, Cervera-Mérida JF, Ygual-Fernández A, Capellini SA. Pró-Ortografia: Protocolo de Avaliação da Ortografia para Escolares de Segundo ao Quinto Ano do Ensino Fundamental. São Paulo: Pró-fono; 2014. |
| 21 | Escala de Avaliação da Escrita (EAVE) | 1 | Ortografia | 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental I | Suehiro ACB. Processos Fonológicos e Perceptuais e Aprendizagem da Leitura e Escrita: Instrumentos de Avaliação. Itatiba. Tese (Doutorado em Psicologia). Itatiba: Universidade São Francisco; 2008. |
| 22 | Produção espontânea de textos | 1 | Produção | Estudo original com 4ª série do Ensino Fundamental I | Lubian ME. Processo de produção textual em uma proposta transdisciplinar na 4ª série do ensino fundamental [Dissertação de Mestrado]. Passo-Fundo: Universidade de Passo Fundo; 2007. |
| 23 | Análise qualitativa da produção escrita | 1 | Ortografia | Ensino Fundamental I e II | Moojen SM. A escrita ortográfica na escola e na clínica: teoria, avaliação e tratamento. São Paulo: Casa do Psicólogo; 2009. |

* Abordagem utilizada pelos autores para análise das produções escritas a partir de diferentes estímulos para classificação do estágio de escrita da criança, consoante à teoria da psicogênese da escrita.

** Refere-se à lista de palavras desenvolvida por Pinheiro (1994) e utilizada por outros autores na seleção de estímulos para seus testes.

Tal como descrito anteriormente, os resultados revelam um aumento no número de publicações a partir de 2009, que se manteve nos anos seguintes até 2012. Tal produção é relevante, haja vista a importância da escrita para a inserção social² e as limitações identificadas em revisões anteriores, como o limitado número de instrumentos de avaliação padronizados⁷. Em 2013, houve um decréscimo de publicações e um menor número de publicações foi encontrado em 2014, o que pode refletir o fato de a revisão ter sido realizada no curso de 2014, assim como atraso na edição dos periódicos. Dessa forma, o menor número de artigos encontrados em 2014 não deve ser interpretado, ao menos *a priori*, como queda no número de publicações na área.

No que tange às áreas de publicação, é evidente o caráter interdisciplinar da escrita e sua relação com distintas áreas do conhecimento, a saber, fonoaudiologia, psicologia, psicopedagogia, psicomotricidade, entre outros^{3,5,6,22,23}. Essa interdisciplinaridade mostrou-se evidente na identificação dos periódicos, e suas respectivas áreas de inserção, em que os artigos selecionados foram publicados. As publicações concentraram-se em periódicos de fonoaudiologia, seguidos pelos de psicopedagogia, psicologia e educação.

Grande número de pesquisas incluiu populações de desenvolvimento típico, tendo como foco crianças do Ensino Fundamental I. Apesar de tal resultado ser esperado, visto que essa é a fase escolar em que a aprendizagem da escrita ocorre

de modo formal, esta análise permitiu identificar lacunas importantes na área. Por exemplo, poucas investigações focalizaram outras faixas etárias, como adolescentes e adultos, o que, de fato, constitui uma lacuna no instrumental nacional, denotando a dificuldade em avaliar esta população. Adicionalmente, houve poucas publicações com crianças na Educação Infantil. Embora a avaliação de escrita em crianças pré-escolares seja questionável, visto que usualmente não se espera a alfabetização em idade tão precoce, determinados tipos de análise da escrita poderiam ser úteis, como, por exemplo, análise de grafia ou de escrita de letras ou palavras simples e conhecidas, pois poderiam ser usado pelos professores e outros profissionais para subsidiar a prática em identificação precoce-preventiva de dificuldades no desenvolvimento da escrita²⁴.

A pobre definição do conceito de escrita nos estudos nacionais, apontada por outros autores⁷, pode estar relacionada aos diversos instrumentos identificados nos artigos selecionados e ainda à falta de delimitação, observada em algumas destas investigações, de quais habilidades específicas tais instrumentos objetivam mensurar. Foram observados 37 diferentes instrumentos, sendo que a maioria deles (64,86%) foi apontada em apenas um artigo. Tal fato pode significar, por um lado, que novas ferramentas podem estar sendo desenvolvidas. Por outro, e na maioria dos casos observados, denota o uso de tarefas específicas, desenvolvidas para investigações pontuais, e que carecem de dados acerca de suas qualidades psicométricas (este é o caso mesmo de alguns instrumentos cujos procedimentos de aplicação e correção estão disponíveis nos artigos levantados ou em outras fontes). Neste sentido, o panorama apontado por Suehiro et al.⁷, em 2007, parece não ter tido grande evolução e ainda há limitações no que tange à disponibilidade de instrumentos padronizados.

Considerando os instrumentos ou tarefas disponíveis (n=23), é possível verificar que as habilidades abordadas na introdução deste artigo não são igualmente contempladas no que tange à sua avaliação. Os aspectos ortográficos

parecem receber maior atenção da literatura, apesar das distintas formas de interpretá-los, pautando-se, por exemplo, nas abordagens cognitiva ou psicogênica. Na sequência, figuram os instrumentos que mensuram aspectos relacionados à produção. Os aspectos gráficos e habilidades associadas^{3,22} foram bem menos abordados.

A partir deste levantamento, verificou-se que o Teste de Desempenho Escolar – TDE foi o mais utilizado. Apesar disso, cabe mencionar que algumas críticas têm sido feitas ao TDE, sugerindo que o instrumento carece de atualização no sentido de revisar seus itens, a fim de torná-lo mais discriminativo²⁵. Por exemplo, estudo recente realizado com 1850 alunos de escolas públicas e particulares, entre a 1ª e a 6ª série, buscou avaliar as propriedades psicométricas dos subtestes de leitura e escrita do TDE por meio da Teoria de Resposta ao Item. Os resultados indicaram que o subteste de escrita mensurou adequadamente o nível médio de habilidade, porém apresentou uma lacuna nos níveis baixo e alto de habilidade, levando a dificuldades na diferenciação de alunos que apresentam baixa e elevada habilidade de escrita. A solução para o aprimoramento do subteste seria a inclusão tanto de itens mais fáceis quanto de itens mais difíceis, de modo a tornar o instrumento mais discriminativo²⁵. Sendo este um instrumento bastante utilizado no contexto nacional, seria proveitosa uma atualização de seus itens e, sobretudo, de seus dados normativos.

Também, devido à natureza abrangente da busca e ao enfoque interdisciplinar dado ao construto escrita, os resultados revelaram instrumentos pautados em distintas abordagens teóricas, por exemplo, a psicogenética (agrupados na linha 2 da Tabela 5), a abordagem neuropsicológica e a cognitiva (exemplo de alguns nas linhas 3, 5, 8,11,19). É importante ressaltar que, na América Latina é muito utilizada a avaliação qualitativa da escrita segundo os pressupostos teóricos de Ferreiro e Teberosky, que classificam o desenvolvimento da escrita em estágios, de acordo com hipóteses que as

próprias crianças elaboram²⁶. Há estudos^{26,27} que sugerem falhas no modelo sobre as hipóteses da escrita pela criança, segundo o modelo de Ferreiro & Teberosky²⁸, e indicam outro modelo como o que melhor explica o desenvolvimento da escrita. Nesse outro modelo, elaborado por Ehri²⁹⁻³¹, o desenvolvimento da escrita é descrito em termos de mudanças graduais na capacidade infantil de detectar os sons na pronúncia de palavras e conectá-las a unidades ortográficas fonologicamente adequadas. A classificação do desenvolvimento da escrita ocorre em fases, nas quais o conhecimento sobre a relação grafo-fonêmica vai se tornando consolidada de forma gradual (pré-alfabética, parcialmente alfabética, alfabético-completo e alfabético-consolidado), sem necessariamente passar por uma fase silábica, uma vez que em escritas pré-silábicas já são encontradas correspondência entre letra e som, geralmente nas letras iniciais e/ou finais²⁶.

Outras conclusões que podem ser derivadas desta busca são:

- A maioria dos instrumentos destina-se à avaliação de indivíduos até o 5º ano do Ensino Fundamental, havendo apenas um instrumento que cobre todo o curso do Ensino Fundamental e outro disponível para avaliação de adolescentes e jovens adultos (sujeitos de três a dezoito anos de idade), denotando a grande lacuna nas pesquisas e no instrumental nacional para avaliação da escrita nesta população;
- Considerando os componentes da escrita (ortografia, grafia e produção), houve prevalência de instrumentos ou tarefas disponíveis (n=23) que mensuram aspectos ortográficos (n=16), sendo que poucos instrumentos padronizados estão disponíveis para avaliação de aspectos gráficos (n=1) ou mesmo da produção textual (n=4). Mais 2 instrumentos cobriam ortografia e produção. Este resultado revela que, de fato, há necessidade de desenvolvimento de instrumentos (ou investimento no estudo dos existentes e adaptações para ampliação da faixa etária

atendida) que objetivem a mensuração destes distintos componentes para uma avaliação adequada do construto escrita, conforme descrevem Dias & Oliveira⁵;

- Alguns dos instrumentos levantados não configuram testes de fato, mas tarefas não padronizadas perante as quais o avaliador identifica, a partir da produção da criança, suas hipóteses de escrita ou faz uma avaliação qualitativa do tipo de erro ou tipo da produção. Este método predominou nos artigos selecionados a partir de periódicos da área de psicopedagogia e de educação. Isso pode suscitar dúvidas em relação a muitos destes instrumentos, pois, apesar de publicados (em geral, em artigos, dissertações ou teses), carecem de estudos rigorosos acerca de suas propriedades psicométricas. Neste sentido, esse levantamento é apenas um passo inicial. A partir dos dados aqui sumariados, faz-se necessário uma nova análise acerca da qualidade psicométrica dos instrumentos disponíveis no contexto nacional.

Para além da sistematização fornecida na Tabela 5, que sumaria os instrumentos utilizados e pode servir de consulta a profissionais, esta revisão aponta para três grandes demandas e, espera-se, possa estimular investigações na área:

- faz-se necessário o desenvolvimento e a padronização de instrumentos que contemplem a avaliação dos distintos componentes da escrita, nomeadamente aqueles mais negligenciados nas produções atuais, os aspectos gráficos e de produção textual;
- faz-se necessário a disponibilização de instrumentos para avaliação de adolescentes e adultos;
- é fundamental, a partir da revisão realizada, uma exploração pormenorizada da qualidade psicométrica dos instrumentos disponíveis.

Cabe fazer menção que é possível que alguns estudos não tenham sido incluídos nesta revisão devido à combinação específica de palavras-

-chave aqui utilizadas ou à limitação das bases consultadas. Ainda, devido às bases utilizadas, não houve a inclusão e análise de dissertações e teses.

CONCLUSÃO

Os resultados desta revisão contribuem para a disponibilização de uma sistematização no que tange aos instrumentos de avaliação de escrita disponíveis no contexto nacional, fonte de localização, assim como suas respectivas faixas etárias

e habilidades mensuradas. Tais informações podem orientar a prática profissional e podem, também, estender sua contribuição à pesquisa, uma vez que o levantamento permitiu identificar as áreas de maior carência de instrumental. As autoras esperam que esta contribuição possa direcionar futuras investigações científicas na área. Entre elas, é fundamental que se possa ampliar a discussão suscitada por esta revisão e avaliar a qualidade psicométrica dos instrumentos disponíveis.

SUMMARY

How to assess writing? Review of instruments from national surveys

Writing is a complex and essential skill for social inclusion. From the theoretical framework of cognitive psychology and neuropsychology, we highlight three writing components, namely, spelling, handwriting and text production. So there is an appropriate assessment process, it is necessary to understand the construct and its key components, as well as know the assessment tools available. This study aimed to review the literature on the writing assessment tools from national surveys (2009-2014), identifying which components such instruments assess. We used the BVS-Psi, Pepsic and Scielo bases. According to established criteria, we selected 95 articles. There was a predominance of publications in speech therapy journals, psychopedagogy, education and psychology. Most of the research included typically developing populations, focusing on children, especially in elementary school. The articles were described 37 assessment tools, of which 23 have been identified as available. Of these, there was a predominance of tests that measure spelling aspects, while handwriting and textual production aspects were less addressed. One of the identified gaps refers to the availability of assessment tools for adolescents and adults. The survey serves professionals, informing them about available assessment tools at the national level, and the researchers in the field, to the extent that summarizes the current situation and points out areas of assessment tools lack. It is necessary to broaden the discussion raised by this review and evaluate the psychometric quality of the assessment tools available.

KEY WORDS: Writing. Evaluation. Learning. Education.

REFERÊNCIAS

1. Shaywitz S. Entendendo a dislexia: um novo e completo programa para todos os níveis de problemas de leitura. Porto Alegre: Artmed; 2006.
2. Maluf RM. Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições para a prática da alfabetização. São Paulo: Casa do Psicólogo; 2003.
3. Duzzi MHB, Rodrigues SD, Ciasca SM. Percepção de professores sobre a relação entre desenvolvimento das habilidades psicomotoras e aquisição da escrita. *Rev Psicopedagogia*. 2013;30(92):121-8.
4. Garcia Paes MFAS, Scicchitano RMJ. 20 anos depois: uma pesquisa sobre problemas de aprendizagem na atualidade. *Rev Psicopedagogia*. 2010;25(77):146-57.
5. Dias NM, Oliveira DG. A linguagem escrita para além do reconhecimento de palavras: considerações sobre processos de compreensão e de escrita. In: Seabra AG, Dias NM, Capovilla FC, eds. Avaliação neuropsicológica cognitiva: leitura, escrita e aritmética. São Paulo: Memnon; 2013.
6. Harley TA. Does cognitive neuropsychology have a future? Reflections stimulated by Rapp, B. *Cogn Neuropsychol*. 2004;21(1):3-16.
7. Suehiro ACB, Cunha N, Santos AAA. Avaliação da escrita no contexto escolar entre 1996 e 2005. *Psic*. 2007;8(1):61-70.
8. Aaron PG, Joshi RM, Gooden R, Bentum KE. Diagnosis and treatment of reading disabilities based on the component model of reading. *J Learn Disabil*. 2008;41(1):67-84.
9. Aaron PG, Joshi RM, Williams KA. Not all reading disabilities are alike. *J Learn Disabil*. 1999;32:120-37.
10. Abbott R, Berninger V. Structural equation modeling of relationships among developmental skills and writing skills in primary and intermediate grade writers. *J Educ Psychol*. 1993;85(3):478-508.
11. Berninger VW. Understanding the "graphia" in developmental dysgraphia: a developmental neuropsychological perspective for disorders in producing written language. In: Dewey D, Tupper D, orgs. *Developmental motor disorders: a neuropsychological perspective*. New York: Guilford Press; 2004. p.328-50.
12. Fletcher JM, Lyons GR, Fuchs LS, Barnes MA. Transtornos de aprendizagem: da identificação à intervenção. Porto Alegre: Artmed; 2009.
13. Frith U. Beneath the surface of developmental dyslexia. In: Patterson KE, Marshall JC, Coltherart M, eds. *Surface dyslexia: neuropsychological and cognitive analyses of phonological reading*. London: Lawrence Erlbaum Associates; 1985.
14. Frith U. Brain, mind and behavior in dyslexia. In: Hulme C, Snowling M, eds. *Dyslexia: biology, cognition and intervention*. London: Whurr Publishers; 1997. p.1-19.
15. Gough PB, Tunmer WE. Decoding, reading, and reading disability. *Remedial Spec Educ*. 1986;7:6-10.
16. Seabra AG, Dias NM, Montiel JM. Estudo fatorial dos componentes da leitura: velocidade, compreensão e reconhecimento de palavras. *Psico-USF*. 2012;17(2):273-83.
17. Frith U. *Dyslexia as a development disorder of language*. London: MRC, Cognitive development unit; 1990.
18. Capovilla AGS, Capovilla FC. Problemas de leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica. São Paulo: Memnon; 2007.
19. Morton J. An information-processing account of reading acquisition. In: Galaburda AM, org. *From reading to neurons: issues in the biology of language and cognition*. Cambridge: The MIT Press; 1989. p.43-66.
20. Morais J, Leite I, Kolinsky R. Entre a pré-leitura e a leitura hábil: condições e patamares de aprendizagem. In: Maluf MR, Cardoso-Martins C, eds. *Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e a escrever*. Porto Alegre: Penso; 2013.
21. Gil R. *Neuropsicologia*. São Paulo: Editora Santos; 2010.
22. Zorzi JL. A alfabetização: uma proposta para ensinar crianças com dificuldades de aprendizagem. In: Zorzi JL, Capellini AS, orgs. *Dislexia e outros distúrbios da leitura – escrita. Letras Desafiando a Aprendizagem*. São Paulo: Editora Pulso; 2009.
23. Silva AC. O impacto da revisão na qualidade de composições de crianças do 4º ano de escolaridade. *Psicol Reflex Crit*. 2013;26(1):177-83.
24. Pazeto TCB, Seabra AG, Dias NM. Executive functions, oral language and writing in preschool children: development and correlations. *Paidéia*. 2014;24(58):213-21.

25. Knijnik LF. Atualização do Teste de Desempenho Escolar (TDE): subtestes de leitura e escrita [Dissertação de Mestrado]. Porto Alegre: Universidade Católica do Rio Grande do Sul; 2012.
26. Cardoso-Martins C. Existe um estágio silábico no desenvolvimento da escrita em português? Evidência de três estudos longitudinais. In: Maluf MR, Cardoso-Martins C, eds. Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e a escrever. Porto Alegre: Pense; 2013.
27. Cardoso-Martins C, Batista ACE. O conhecimento do nome das letras e o desenvolvimento da escrita: evidência de crianças faltantes do Português. *Psicol Reflex Crit.* 2005;18(3):330-6.
28. Ferreiro E, Teberosky A. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed; 1999.
29. Ehri L. Reconceptualizing the development of sight word reading and its relationship to recoding. In: Gough P, Ehri L, Treiman R, eds. Reading acquisition. Hillsdale: Erlbaum; 1992. p.107-43.
30. Ehri L. Learning to read and learning to spell are one and the same, almost. In: Perfetti C, Rieben L, Fayol M, eds. Learning to spell: research, theory, and practice across languages. Mahwah: Erlbaum; 1998. p.237-69.
31. Ehri L. Development of sight word reading: phases and findings. In: Snowling M, Hulme C, eds. The science of reading: a handbook. Oxford: Blackwell; 2005. p.135-54.

Trabalho realizado na Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, SP, Brasil.

*Artigo recebido: 8/2/2016
Aprovado: 13/5/2016*

