

Capítulo 14

Instrumentos de avaliação da linguagem: uma perspetiva global

Fernanda Leopoldina Viana

Instituto de Educação (CIEC), Universidade do Minho

Carla Silva

CIEC, Universidade do Minho

Iolanda Ribeiro

Escola de Psicologia (CIPsi), Universidade do Minho

Irene Cadime

CIEC, Universidade do Minho

1 Introdução

A linguagem é fundamental para o desenvolvimento do ser humano, uma vez que é a base da comunicação, da aprendizagem e da construção das relações interpessoais (Brock & Rankin 2010; Neaum 2012). A sua aquisição é um marco importante no desenvolvimento das crianças, pelo que eventuais atrasos necessitam de identificação atempada que possibilite uma intervenção o mais precoce possível. Todavia, a enorme variabilidade interindividual que se regista quer em termos de aquisição, quer em termos de desenvolvimento, pode levar à desvalorização de atrasos reais ou à sobrevalorização de desvios que devem ser considerados “normais”.

A linguagem é não só importante para o desenvolvimento de um modo geral, mas também para a aprendizagem da leitura. A investigação recente mostrou que a leitura (uma aquisição cultural) usa as rotas neuronais da linguagem oral



(Dehaene 2007) e que um bom desenvolvimento da linguagem é, por isso, facilitador da aprendizagem da vertente escrita da língua (J. Lee 2011; Locke et al. 2002; McGuinness 2006; Neaum 2012; Ouellette 2006). Esta, por sua vez, é fundamental para uma verdadeira integração na sociedade.

A evidência empírica sobre o papel da linguagem oral para a aprendizagem da leitura e da escrita teve repercussões nos currículos e/ou orientações curriculares, quer para os anos pré-escolares, quer para os anos escolares. Em Portugal, as *Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar* (OCEPE), quer as publicadas em 1997 (Ministério da Educação 2007), quer as publicadas em 2016 (Silva et al. 2016), incluem diretrizes importantes no que concerne à área da Linguagem e da Comunicação. Também os programas de Português para o Ensino Básico fazem referência, de forma mais ou menos explícita, à importância do domínio na língua – entendida como um sistema de comunicação que reúne as características específicas que a linguagem assume numa determinada comunidade linguística – como elemento central da aprendizagem escolar. No programa de 1991 (Ministério da Educação 1991: 97) pode ler-se: “Reconhece-se a Língua Materna como elemento mediador que permite a nossa identificação, a comunicação com os outros e a descoberta e compreensão do mundo que nos rodeia. Tem-se como seguro que a restrição da competência linguística impede a realização integral da pessoa, isola da comunicação, limita o acesso ao conhecimento, à criação e à fruição da cultura e reduz ou inibe a participação na praxis social”. No programa de 2007 (Ministério da Educação 2007: 6), que assume como ponto de partida o programa de 1991, reitera-se que “a nossa língua é um instrumento fundamental de acesso a todos os saberes; e sem o seu apurado domínio, no plano oral e no da escrita, esses outros saberes não são adequadamente representados” e que “a aprendizagem da língua condiciona e favorece a relação da criança e do jovem com o mundo, bem como a progressiva afirmação de procedimentos cognitivos, de competências comunicativas e de atitudes afetivas e valorativas que são determinantes para a referida relação com o mundo e com aqueles que o povoam” (p. 12). O programa de 2009 (Ministério da Educação 2009: 6) assume estas mesmas premissas, considerando que o ensino e a aprendizagem do Português “determinam irrevogavelmente a formação das crianças e dos jovens, condicionando a sua relação com o mundo e com os outros” e que “a língua que aprendemos (e que a escola depois incorpora como matéria central) está diretamente ligada à nossa criação e ao nosso desenvolvimento como seres humanos”. No atual programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Buescu et al. 2015), a tónica é colocada nas relações entre a linguagem oral e a aprendizagem da vertente escrita da língua.

Como se infere, a língua é, simultaneamente, conteúdo curricular e o meio através do qual grande parte do conhecimento é adquirido (Cazden 1973). Os currículos assumem a existência de competências linguísticas básicas, desenvolvidas através de múltiplas experiências tais como falar, ouvir, contar histórias, fazer rimas, ler e cantar (Brock & Rankin 2010; Whitehead 2007).

Atendendo às implicações que o desenvolvimento da linguagem tem para a aprendizagem, é importante que educadores e professores disponham de conhecimentos sobre a sua aquisição e desenvolvimento e, também, sobre a sua avaliação. Os atrasos na linguagem podem estar associados a problemas ligeiros, muitas vezes por falta de estimulação, ou ser sinal de uma patologia mais severa, podendo, se não forem detetados precocemente, levar a dificuldades acrescidas no futuro, condicionando aprendizagens como a aprendizagem da leitura (McGuinness 2006).

2 A avaliação da linguagem oral: perspectiva histórica

As dificuldades e/ou atrasos na aquisição e no desenvolvimento da linguagem apresentadas pelas crianças são de tipo e de níveis muito variados, podendo estar associadas aos mais diversos fatores, nomeadamente culturais, biológicos e socioeconómicos. Podem estar relacionados, por exemplo, com condições de privação comunicacional e linguística, ou ser sinal de uma patologia severa. No entanto, independentemente da sua etiologia, é necessário que exista um diagnóstico preciso do tipo e da gravidade das dificuldades apresentadas. O diagnóstico diferencial entre crianças que apresentam atrasos de desenvolvimento globais e crianças em que os problemas se circunscrevem à área da linguagem é, também, fundamental, nomeadamente para o desenho de intervenções precoces e ajustadas (Altares et al. 2010; Mariscal et al. 2007; Neaum 2012; Westerlund et al. 2006).

O processo de avaliação da linguagem oral passou por mudanças significativas ao longo do século XX. No início, os objetivos centravam-se essencialmente na obtenção de uma medida que permitisse a comparação com o grupo normativo e/ou a classificação num quadro, em que o propósito da avaliação foi o de obter informações relevantes para a intervenção educativa (Puyuelo 2003).

Nos anos 50 do século XX, a avaliação da linguagem estava centrada essencialmente nos aspetos normativos e patológicos, tendo como referência o modelo linguístico do adulto (Launer & Lahey 1981). Esta avaliação – centrada essencialmente em aspetos semânticos – era, geralmente, complementada com testes de inteligência, uma vez que o QI verbal era tido como um índice de capacidade

linguística. Com o objetivo de se obterem dados de forma o mais natural possível, foram também realizadas recolhas em grande escala de discurso espontâneo produzido por crianças, tendo surgido medidas como o MLU (*Mean length of utterance*), através da qual se calcula o comprimento médio dos enunciados, e o SCS (*Structural Complexity Score*), que indica a riqueza gramatical ou estrutural dos enunciados produzidos, como forma de analisar as produções obtidas. Estas medidas deram origem a diferentes escalas normativas que indicavam a evolução em função da idade da criança. No que diz respeito a provas estandardizadas, um dos testes criados nesta época, e ainda amplamente utilizado, é o *Peabody Picture Vocabulary Test* (Dunn & Dunn 1959), destinado a crianças de idades compreendidas entre os 12 meses e os 7 anos, e que avalia a linguagem recetiva (compreensão de vocabulário e de relações entre objetos e acontecimentos). Numa lógica preventiva, surgiram também estudos que abordaram a correção fonética, e, refletindo já preocupações com a intervenção, alguns autores procuraram determinar a etiologia dos atrasos ou dificuldades ao nível da linguagem (e.g. Myklebust 1954).

Na década de 60 do século XX, a tónica foi colocada no desenho de programas de intervenção. Os índices MLU e SCS foram combinados, dando lugar ao cálculo do LCI (*Length Complexity Index*), que analisa a extensão e a complexidade dos enunciados. Como resultado da crescente preocupação com a intervenção, registou-se um crescente interesse pelas medidas estandardizadas, assistindo-se à publicação de várias provas de avaliação da linguagem. Um exemplo de prova criada nesta época, e ainda hoje muito utilizada, é o *Illinois Test of Psycholinguistic Abilities* (Kirk et al. 1961), que avalia competências linguísticas em três dimensões: canais de comunicação (auditivo-vocal e visual-motor), processos psicolinguísticos (recetivo, organizativo e expressivo) e níveis de organização (automático e representativo). Destinado a crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 10 anos, tem como principais objetivos o diagnóstico diferencial e o encaminhamento para programas de educação compensatória. São também desta década o *Basic Language Concepts Test* (Engelmann et al. 1966), para crianças dos 4 aos 6.5 anos, e o *Boehm Test of Basic Concepts* (Boehm 1967), destinado a crianças entre os 3 e os 6 anos.

Já no final desta década, assistiu-se a um aumento da preocupação com a aquisição da sintaxe, surgindo testes como o *Northwestern Syntax Screening Test* (L. L. Lee 1969), destinado a crianças de idades compreendidas entre os 3 e os 7 anos.

Na década de 70, mantém-se o enfoque na intervenção, aumenta o interesse por estudos normativos do desenvolvimento da linguagem e começa a observar-se uma preocupação crescente com a análise dos contextos em que a linguagem é produzida, atendendo às características socioculturais do emissor. Os contex-

tos familiar e escolar, devido às situações naturais de diálogo que naturalmente comportam (como, por exemplo, as produções linguísticas que surgem da interação com os cuidadores durante as refeições, a higiene, o brincar e o adormecer), passam a ser privilegiados na avaliação “naturalista”, centrada na análise do discurso espontâneo das crianças. No que concerne a provas de avaliação, regista-se a inclusão nas mesmas de dimensões da avaliação da linguagem mais correlacionadas com as aprendizagens escolares, como a consciência fonológica, como é o caso do *Bankson Language Screening Test* (Bankson 1977), ou do *Preschool Assessment Instrument* (Blank et al. 1978).

Nos anos 80 e 90 do século XX, a preocupação com a identificação precoce de atrasos de desenvolvimento da linguagem mantém-se, como revela, por exemplo, a publicação do *Clark-Madison Test of Oral Language* (Clark & Madison 1981), ou do *Test of Early Language Development* (Hresko et al. 1981), mas regista-se o interesse pela avaliação de aspetos mais específicos do desenvolvimento da linguagem, como acontece, por exemplo, com o *Test de Relations Topologiques* (Deltour & Hupkens 1980) ou com o *Test for Examining Expressive Morphology* (Shipley et al. 1983). Nestas décadas, com base no crescente interesse pelo estudo da linguagem como processo que tem lugar em contextos de interação, surgem, de acordo com Acosta et al. (2006), duas novas perspectivas de avaliação: uma primeira perspectiva que se centra no princípio da cooperação observado nas trocas comunicativas que surgem na conversa, e uma segunda perspectiva que se interessa essencialmente pelas rotinas ou formatos que a criança aprende para poder desenvolver as suas competências linguísticas. Em Portugal, o estudo *Comunicação entre Crianças*, publicado por Simões (1990), marca precisamente esta nova tendência.

No que concerne ao panorama nacional, é apenas na década de 80 que surgem os primeiros instrumentos de avaliação da linguagem (ver Tabela 1, Secção 7).

3 Objetivos da avaliação: Para quê avaliar?

Westby et al. (1996) identificaram quatro objetivos básicos – e interdependentes – que justificam a avaliação do desenvolvimento da linguagem: i) o despiste de crianças com atrasos de linguagem (*screening*); ii) a definição da linha de base do funcionamento linguístico; iii) a definição dos objetivos e de procedimentos de intervenção; e iv) a avaliação da evolução e do impacto da intervenção.

O primeiro objetivo – *screening* – consiste numa avaliação relativamente breve e simplificada de problemas de utilização ou de compreensão da linguagem. Este tipo de avaliação é, no geral, incluído numa avaliação mais ampla do desenvol-

vimento, visando a identificação precoce de atrasos de desenvolvimento gerais. Por exemplo, a *Escala de Desenvolvimento* de Sheridan (2007), cujo uso como instrumento de *screening* é aconselhado pelo Ministério da Saúde¹, no âmbito do Programa Nacional de Saúde Infantil e Juvenil, é um instrumento deste tipo. Já o *Rastreo de Linguagem e Fala - RALF* (Mendes et al. 2015) é específico, visando um rastreio rápido de suporte a uma primeira tomada de decisão quanto à necessidade de proceder a uma avaliação mais aprofundada.

Quanto ao segundo objetivo, se uma criança é referenciada para uma avaliação, é importante que se proceda a uma definição da linha de base do funcionamento linguístico. No geral, tem lugar uma avaliação inicial das áreas relacionadas com a habilidade da criança para utilizar a linguagem, tais como a audição, as habilidades oral-motoras e as competências cognitivas, de modo a recolher dados que contribuam para um diagnóstico diferencial. No caso de ter sido previamente efetuada uma avaliação do tipo *screening*, no geral há já indicadores quanto às áreas que necessitam de avaliação específica (e.g. fonologia, vocabulário, morfologia, sintaxe, pragmática), o que permite a seleção dos instrumentos disponíveis mais adequados.

A utilização da expressão linha de base em vez de diagnóstico é indicadora da estreita ligação da avaliação com a intervenção. Esta linha de base, que deverá ser o mais específica possível, revelando as áreas deficitárias, mas também as áreas fortes, permitirá, por sua vez, que se desenhe o programa de intervenção mais adequado e que se tracem objetivos exequíveis a curto, a médio e a longo prazo.

Por último, ao longo da intervenção é necessária a realização de avaliações que visem monitorizar a sua eficácia, e, eventualmente, introduzir mudanças na mesma. No final da intervenção, é importante avaliar o impacto da mesma. Puyuelo (2003) refere ainda um quinto objetivo da avaliação, que é o de servir a investigação.

4 O que avaliar?

A definição do que se vai avaliar é fundamental e, ao nível da linguagem oral, podemos distinguir entre as dimensões da linguagem, as funções da linguagem e as áreas colaterais (Paul 2007).

Nas diferentes dimensões da linguagem podem avaliar-se: a sintaxe, a morfologia a fonologia, a semântica e a pragmática. As funções da linguagem englobam a compreensão e a produção linguísticas. A este nível, podemos distinguir entre

¹ <https://www.dgs.pt/documentos-e-publicacoes/programa-tipo-de-atuacao-em-saude-infantil-e-juvenil.aspx>

linguagem recetiva e linguagem expressiva. A linguagem expressiva refere-se ao modo como os pensamentos são expressos em palavras e frases, de forma gramaticalmente adequada. Por sua vez, a linguagem recetiva refere-se à capacidade para compreender, perceber e descodificar linguagem falada e escrita.

Nas áreas colaterais podem avaliar-se aspetos das bases anatómicas e funcionais, tais como a audição e a fonação (respiração, motricidade orofacial e voz), o desenvolvimento cognitivo e as funções sociais (Paul 2007).

Os procedimentos e estratégias de avaliação vão depender essencialmente dos objetivos da avaliação e daquilo que se vai avaliar (Acosta et al. 2006; Paul 2007).

5 Metodologias de avaliação: Como avaliar?

A avaliação do desenvolvimento da linguagem recorre a quatro abordagens principais: a análise do discurso espontâneo, a análise de narrativas, a utilização de provas estandardizadas e os relatos parentais (Acosta et al. 2013; Condouris et al. 2003; Creasey 2006). Procedemos à autonomização da análise de narrativas em vez de incluir este tipo de abordagem dentro do discurso espontâneo (em situação semiestruturada), essencialmente porque o discurso espontâneo é preferencialmente usado até aos 24 meses de idade e a análise de narrativas em idades posteriores.

5.1 Análise do discurso espontâneo

A análise do discurso espontâneo tem sido largamente utilizada na investigação, para avaliar a linguagem expressiva (Condouris et al. 2003), procurando-se com a mesma chegar à descrição do desenvolvimento linguístico nas suas diferentes dimensões (Acosta et al. 2006).

Esta metodologia permite obter dados sobre a utilização que a criança faz da linguagem em diferentes contextos e em diferentes situações de interação (Condouris et al. 2003). Estes contextos e situações poderão ser mais ou menos estruturados, mas assegurando sempre que as recolhas sejam feitas em ambientes familiares às crianças, de forma a não criar constrangimentos à produção linguística; é nestes ambientes que geralmente as crianças falam de forma mais natural e espontânea, o que torna as produções mais ricas (Creasey 2006; Puyuelo 2003).

O discurso espontâneo é obtido através da gravação áudio ou vídeo de situações de interação, com o objetivo de se garantir um *corpus* representativo de pelo menos 100 produções linguísticas. Tendo em conta o objetivo da avaliação, é necessário que se faça uma planificação da duração e da quantidade das re-

colhas, mas deverá existir sempre alguma flexibilidade, uma vez que pode ser necessário fazer a recolha em diferentes momentos, com durações de gravação também elas diferentes, para que se consiga obter os dados necessários à análise (Demuth 1998). Como foi referido, as situações de interação poderão ser mais ou menos estruturadas, consoante o objetivo da análise. Poderão ser utilizados diversos materiais que funcionarão como facilitadores da interação, no entanto a escolha destes materiais deverá ter em conta as características culturais dos sujeitos avaliados.

A recolha e a análise do discurso espontâneo requerem um grande investimento de tempo, pois mesmo amostras extensas não garantem que sejam recolhidas todas as estruturas que uma criança é capaz de produzir num dado momento do seu percurso de desenvolvimento linguístico. A riqueza da informação obtida e a possibilidade de análise de aspetos distintos da linguagem são vantagens que se destacam nesta metodologia. No entanto, dado que a recolha e a análise do discurso espontâneo requerem um grande investimento de tempo, esta metodologia é mais utilizada em investigação do que como meio de diagnóstico. Também algumas medidas quantitativas utilizadas na análise, como o MLU, são frequentemente questionadas – nomeadamente se não são usadas em conjunto com outras medidas – dado serem consideradas desajustadas para descrever em detalhe as competências linguísticas (L. L. Lee 1974; Lee & Canter 1971; Nelson 1973; Owens 2012).

A presença de observadores e de alguns recursos tecnológicos (como câmaras de vídeo ou microfones) são aspetos que suscitam várias críticas a esta metodologia. Sem eles a obtenção de dados passíveis de interpretação é mais difícil, mas a sua presença pode levar à perda de espontaneidade no discurso da criança. A (in)inteligibilidade das produções em idades em que, com frequência, as crianças recorrem ainda a um jargão característico, pode, também, ser limitadora do seu uso.

Além dos problemas já referidos, são de salientar, ainda, questões que se prendem com a seleção dos segmentos e, conseqüentemente, com a representatividade das amostras recolhidas (Owens 2012). Esta seleção pode conduzir a uma subestimação das competências linguísticas da criança (Demuth 1998). A obtenção de um número suficientemente representativo de produções linguísticas junto de crianças muito novas e/ou junto de crianças com dificuldades nesta área é uma das dificuldades que importa, igualmente, salientar. Podem ainda ser referidos, como fontes de dificuldades, a falta de critérios consensuais relativamente à segmentação das produções que serão analisadas e a ausência de perfis ou índices evolutivos que sirvam como referência normativa na interpretação dos resultados obtidos por cada criança (Acosta et al. 2006).

5.2 Análise de narrativas

As situações de produção de narrativas são mais estruturadas do que as utilizadas para recolha de discurso espontâneo, havendo um maior controlo do contexto. O procedimento comum para a obtenção de um *corpus* de produções de fala através de narrativas consiste em fazer uso de uma tarefa de reconto, com ou sem ajudas materiais. Quando não há ajudas materiais, a criança apenas tem de escutar uma história narrada pelo avaliador e proceder ao seu reconto. Quando é oferecida ajuda, são fornecidos cartões que ilustram a sequência de ações que constituem a narrativa. Há toda a vantagem em usar imagens, já que elas proporcionam uma importante ajuda, não sobrecarregando a memória, e oferecem um apoio importante no sentido de evitar ambiguidades e dotar de maior coesão a narrativa produzida. Um material universalmente utilizado com a finalidade de desencadear narrativas é o conto *Rã, onde estás?* (Mayer 1969). Uma vez gravada a produção da criança, procede-se à sua transcrição literal e, posteriormente, à sua segmentação, codificação e análise. As análises incidem sobre a estrutura ou esquema narrativo, a análise linguística, a análise dos recursos de coesão e a análise das hesitações.

Dada a relativa semelhança de procedimentos, as vantagens e desvantagens da recolha de narrativas são semelhantes às referidas previamente para as recolhas de discurso espontâneo. Ambas exigem muito tempo para a recolha, transcrição e análise de dados; ambas podem não contemplar todas as estruturas linguísticas que a criança é capaz de produzir. Além disso, a recolha de narrativas não é exequível quando estamos perante crianças com idades inferiores a 24 meses, as quais podem ter dificuldades em compreender a tarefa ou em cooperar de forma consistente para que os dados recolhidos sejam fidedignos.

6 Provas estandardizadas

As provas estandardizadas podem ser referenciadas a normas ou a critério (Almeida & Viana 2010). No primeiro grupo encontram-se os testes em que a interpretação dos resultados é efetuada através da comparação dos resultados obtidos pelo sujeito com os resultados considerados normais para uma amostra representativa da população. No segundo grupo incluem-se os testes em que a interpretação dos resultados é efetuada tendo como referência um critério (geralmente teórico) pré-definido para um determinado grupo de sujeitos.

Segundo a *American Educational Research Association* – (AERA 2014), as provas estandardizadas têm como principais características a utilização de materiais

especialmente desenvolvidos para o efeito e amplamente testados, procedimentos de administração claros, aplicadores treinados e regras de cotação específicas e consistentes. Para além destes aspetos, são reportados dados sobre a sua fidelidade e validade (Paul 2007). Estes aspetos constituem vantagens incontornáveis, às quais se alia a de exigirem muito menos tempo do que a análise do discurso espontâneo ou de narrativas. Além disso, podem ser construídas tendo como objetivo uma avaliação de *screening* ou uma avaliação de aspetos específicos do desenvolvimento da linguagem, tornando a avaliação menos dispendiosa em termos de recursos materiais e humanos.

À semelhança de outras metodologias para a avaliação da linguagem, também esta apresenta desvantagens. Por um lado, a realização de provas coloca o sujeito numa situação artificial. Por outro lado, as mesmas são geralmente utilizadas por técnicos cuja familiaridade com os sujeitos pode ser reduzida e, nomeadamente quando os avaliados são crianças, a relação interpessoal avaliador/criança pode influenciar de forma determinante as respostas obtidas (Condouris et al. 2003). Se na avaliação da linguagem através das produções de discurso espontâneo foi referido que o *corpus* recolhido seria sempre uma “amostra”, cuja representatividade era assegurada, em grande parte, pela extensão da recolha e pela variedade de contextos e situações, na avaliação com recurso a provas estandardizadas estes constrangimentos são maiores. Cada prova oferece uma visão parcial do que o sujeito produz e/ou compreende. No entanto, quando bem construídas e aplicadas, proporcionam informação que permite comparar, rapidamente, o desempenho de uma criança com o dos seus pares (Condouris et al. 2003; Paul 2007) ou o seu grau de afastamento relativamente a um determinado critério (Almeida & Viana 2010).

6.1 Relatos parentais

Os diários, utilizados ao longo de toda a história da psicolinguística, são considerados a mais antiga forma de registo que deu, posteriormente, origem aos relatos parentais (Fenson et al. 2007).

Os relatos parentais são uma alternativa às metodologias anteriores e, apesar de terem, também, limitações, eles são uma importante fonte de informação sobre o desenvolvimento linguístico das crianças, uma vez que os pais são observadores privilegiados de um vasto conjunto de produções e trocas linguísticas nas mais variadas situações e contextos às quais os profissionais dificilmente conseguem aceder em contexto de avaliação. A investigação tem mostrado que os dados baseados nos relatos parentais são preditores de comportamentos comunicativos

e linguísticos que ocorrem espontaneamente, permitindo a obtenção de dados mais representativos do que os obtidos por outros métodos (Fenson et al. 2007).

O facto de muitos dos instrumentos de relato parental possuírem, tal como as provas estandardizadas, propriedades psicométricas bem definidas (Paul 2007), apresentarem uma boa relação custo-eficiência e permitirem a construção de normas (Fenson et al. 2007; Simonsen et al. 2014), justificam o incremento que se tem vindo a registar no seu uso, nomeadamente junto de crianças muito novas. Os instrumentos baseados nos relatos parentais têm sido considerados fiáveis para a recolha de informações sobre o *desenvolvimento linguístico* (Feldman et al. 2000; Fenson et al. 2007; Jackson-Maldonado et al. 1993; Thal et al. 2000), nomeadamente quando recorrem ao formato *checklist*, no qual são incluídas produções linguísticas que ocorrem em vários contextos de vida da criança e que os pais conseguem identificar com facilidade sem necessidade de recorrer a um relato retrospectivo (Bates 1993).

O risco de subjetividade associado à possível sobre ou subvalorização das habilidades das crianças nos relatos parentais tem sido apontado como a principal desvantagem desta metodologia. Este risco é, no entanto, minimizado, quando o relato parental usa o formato de reconhecimento e se cinge a comportamentos atuais e emergentes (Fenson et al. 2007).

As quatro abordagens aqui descritas não são mutuamente exclusivas, sendo até recomendável que possam usar-se de forma complementar, para que os dados obtidos sejam o mais representativos, abrangentes e fidedignos possível. A opção por determinado tipo de avaliação dependerá dos sempre dos objetivos da mesma.

7 Instrumentos de avaliação da linguagem em Portugal

Apesar do crescente interesse que se vem registando em Portugal pela temática da avaliação da linguagem, ainda são escassos os instrumentos destinados às idades mais precoces. A maioria dos instrumentos disponíveis apenas permitem fazer a avaliação a partir dos 30 meses, avaliam aspetos parciais da linguagem, não permitem a avaliação da linguagem emergente, que engloba a transição entre os estádios pré-linguístico e linguístico, e não são suficientes para avaliar, por exemplo, algumas áreas da sintaxe (Afonso 2011). As exigências e problemas metodológicos associados à avaliação em idades precoces (Feldman et al. 2005; Mariscal et al. 2007) e o facto de a produção de provas ser um processo bastante moroso e complexo poderão explicar esta lacuna. Assim, em crianças com idades inferiores a 30 meses a avaliação está largamente dependente de julgamentos clí-

nicos fortemente dependentes da experiência do avaliador e da utilização de instrumentos informais. Apenas em 2017 foi publicada a adaptação para Português Europeu dos *Inventários de Desenvolvimento Comunicativo de MacArthur-Bates* (F. Viana et al. 2017).

Nas Tabelas 1–6 são apresentados os instrumentos de avaliação da linguagem disponíveis para a população portuguesa. Para a sua identificação, recorreu-se às bases de dados da Porbase e das bibliotecas universitárias associadas, ao registo de teses (Fundação para a Ciência e a Tecnologia), aos Centros de Investigação e aos catálogos de editoras de referência. Apesar dos cuidados colocados na recolha, a não disponibilização de alguns trabalhos em bases de dados ou a não utilização de palavras-chave adequadas poderá ter originado alguns lapsos na recolha, pelo que é possível que existam outros instrumentos aqui não referenciados. Desta síntese foram excluídos materiais destinados a avaliações de carácter informal. Nem todos os instrumentos podem ser considerados validados para a população portuguesa, embora alguns deles possuam alguns estudos relativos a propriedades psicométricas, pelo que as informações que facultam ao examinador devem ser analisadas de forma cuidadosa.

Como já foi referido, nas últimas décadas assistiu-se, em Portugal, a um crescente interesse pela área da avaliação da linguagem oral e, dentro desta, à construção de instrumentos de avaliação. Uma parte não despidianda destes instrumentos foi desenvolvida e/ou adaptada no âmbito de trabalhos académicos, cujo tempo de conclusão é relativamente curto. A produção de instrumentos de avaliação da linguagem é uma tarefa complexa, que exige a colaboração de equipas multidisciplinares, nem sempre disponíveis aquando da realização de trabalhos académicos conducentes a grau, pelo que, apesar de disponíveis, nem todos os instrumentos listados na Tabela 1 podem ser considerados validados para a população portuguesa. Assim sendo, está em curso (C. Silva 2017) uma análise das características psicométricas destas provas. A este propósito importa referir os contributos de McCauley & Swisher (1984) e de Friberg (2010), que sugeriram um conjunto de parâmetros a contemplar nesta análise.

Tabela 1: Instrumentos para avaliação da linguagem oral em português europeu

Nome do Instrumento	Fonte	Idade alvo	Áreas/competências avaliadas	Tempo de aplicação
Token Test (Versão Portuguesa)	De Renzi & Vignolo (1962). Adaptado por Pinto (1988)	A partir dos 6 anos	Avalia a compreensão da linguagem receptiva complexa	10 min.
A.N.A.E. Questionnaire "Language et Comportement -3ans 1/2". Linguagem e comportamento aos três anos e meio (Versão Portuguesa)	Chevrie-Muller (1990) Adaptado por S. L. Castro et al. (1994) Validado por Amorim (2000)	3 anos e meio	Avalia voz e fala; compreensão - noções cognitivas, expressão, motricidade (global e habilidade manual), memória, comportamento no jogo, comportamento nas atividades escolares, comportamento em grupo e comportamento geral.	Variável
Teste da Avaliação da Linguagem Oral (ALO)	Sim-Sim (1997)	3-9 anos	Avalia a linguagem expressiva e receptiva através de definição verbal, nomeação, compreensão de estruturas complexas, complemento de frases, reflexão morfosintática e segmentação e reconstrução segmental.	Variável
Teste de Articulação Verbal (TAV)	Guimarães & Grilo (1997)	3 - 5 anos e 11 meses	Avalia os sons produzidos pela criança, identificando possíveis perturbações articulatorias.	10 min.
Teste de Avaliação da Produção Articulatória de Consoantes do Português Europeu (TAPAC-PE)	Falé et al. (2001)	a Partir dos 3 anos	Avalia a produção articulatória de consoantes	Variável

Tabela 2: Instrumentos para avaliação da linguagem oral em português europeu (cont.)

Nome do Instrumento	Fonte	Idade alvo	Áreas/competências avaliadas	Tempo de aplicação
Bateria de Provas Fonológicas	A. C. Silva (2002)	5-6 anos	Avalia a capacidade para analisar as palavras aos seus componentes sonoros	Variável
Grelha de Observação da Linguagem – nível escolar (GOL-E)	Sua-Kay & Santos (2003)	5 anos e 7 meses-10 anos	Avalia a capacidade linguística nas áreas da semântica, morfossintaxe e fonologia.	30 min.
Teste de Identificação de Competências Linguísticas (TICL)	Viana (2004)	4-6 anos	Prova de linguagem expressiva que avalia o conhecimento lexical, o conhecimento morfossintático, a memória auditiva e a capacidade de refletir sobre a língua.	45 min. aprox.
Prova de Avaliação da Articulação de Sons em Contexto de Frase para o Português Europeu	Vicente et al. (2006)	2-7 anos	Prova de linguagem expressiva que avalia o conhecimento lexical, o conhecimento morfossintático, a memória auditiva e a capacidade de refletir sobre a língua.	45 min. aprox.
Teste de Avaliação da Linguagem na Criança (TALC)	Sua-Kay & Tavares (2006)	2 anos e 6 meses-6 anos	Avalia as componentes da compreensão e expressão da linguagem nas áreas da semântica, morfossintaxe e pragmática.	30-45 min.

Tabela 3: Instrumentos para avaliação da linguagem oral em português europeu (cont.)

Nome do Instrumento	Fonte	Idade alvo	Áreas/competências avaliadas	Tempo de aplicação
Prova de Avaliação da Linguagem e da Afasia em Português (PALPa-P)	Kay et al. (1992). Adaptado por S. L. Castro et al. (2007)	A partir dos 5 anos	Bateria de avaliação neuropsicológica que avalia o processamento fonológico, a leitura e a escrita, a semântica das palavras e a compreensão de frases.	Variável
Prova de Avaliação Fonológica em Formatos Silábicos (PAFFS)	Lima (2008)	3-7 anos	Avalia a fonologia em formatos silábicos.	Variável
Prova de Avaliação de Capacidades Articulatorias	Baptista (2009)	3-6 anos	Avalia as capacidades articulatorias da fala.	Variável
Schlichting Test for Sentence Development – PT	Schlichting & Spelberg (2010). Adaptado por Vieira (2011)	3-6 anos	Avalia o comportamento linguístico sintático.	Variável
Prova de Repetição de Pseudopalavras (PRePP)	Ribeiro (2011)	6 anos e 5 meses-10 anos e 4 meses	Avalia o desempenho na repetição de pseudopalavras.	Variável
Inventários do Desenvolvimento das Habilidades Comunicativas de MacArthur-Bates para o Português Europeu – forma reduzida – nível I	Fenson et al. (2000). Adaptação de Frota et al. (2016)	8-18 meses	Avalia vocabulário recetivo e vocabulário expressivo.	5-10 min.
Inventários do Desenvolvimento das Habilidades Comunicativas de MacArthur-Bates para o Português Europeu – forma reduzida – nível II	Fenson et al. (2000). Adaptação de Frota et al. (2016)	16-30 meses	Avalia vocabulário recetivo e expressivo, formação de palavras complexas e habilidade de produção de combinações de palavras.	5-10 min.

Tabela 4: Instrumentos para avaliação da linguagem oral em português europeu (cont.)

Nome do Instrumento	Fonte	Idade alvo	Áreas/competências avaliadas	Tempo de aplicação
Teste Fonético Fonológico – Avaliação da Linguagem Pré-Escolar (TFF-ALPE)	Mendes et al. (2013)	3–6 anos	Avalia a capacidade de articulação verbal, o tipo e percentagem de ocorrência de processos fonológicos e a insistência na repetição de palavras.	15–20 min.
Modelo ASEBA – Questionário de Comportamentos da Criança (CBCL – 1.6-5) – Questionário de Desenvolvimento da Linguagem (LDS)	Achenbach & Rescorla (2001). Adaptado por Achenbach et al. (2013)	18–35 meses	Questionário de relato de problemas e competências através da informação dos pais (ou substitutos), que contém 99 descrições de comportamentos (problemas). Inclui o questionário LDS, que avalia o vocabulário expressivo.	10 min.
Teste de Linguagem (TL-ALPE)	Mendes et al. (2014)	3–5 anos e 12 meses	Avalia as competências de compreensão auditiva e expressão verbal oral (nos domínios semântico e morfosintático), bem como a metalinguagem (nos domínios semântico, morfosintático e fonológico).	Variável

Tabela 5: Instrumentos para avaliação da linguagem oral em português europeu (cont.)

Nome do Instrumento	Fonte	Idade alvo	Áreas/competências avaliadas	Tempo de aplicação
RALF- Rastreo de Linguagem e Fala	Mendes et al. (2015)	3-5 anos e 11 meses	Avalia as competências de compreensão auditiva, de expressão verbal oral, de meta-linguagem e as competências fonético-fonológicas.	Variável
TAS- Teste de Avaliação Semântica	Sua-Kay et al. (2015)	7-13 anos e 11 meses	Avalia possíveis perturbações de linguagem, na área da semântica e é constituído por quatro provas: relações sintagmáticas, campo lexical, sinonímia e antonímia e paronímia.	30 min.
Parafasia - Avaliação e Intervenção em Afásias	Carreteiro (2015)	Não definida	Avalia perturbações da linguagem (afásias).	Variável
Inventários do Desenvolvimento das Habilidades Comunicativas de MacArthur-Bates para o Português Europeu - forma reduzida -nível I	Fenson et al. (2000). Adaptado por Frota et al. (2016)	8-18 meses.	Avalia vocabulário recetivo e vocabulário expressivo.	5-10 min.
Inventários do Desenvolvimento das Habilidades Comunicativas de MacArthur-Bates para o Português Europeu - forma reduzida -nível II	Fenson et al. (2000). Adaptado por Frota et al. (2016)	16-30 meses	Avalia vocabulário recetivo e expressivo, formação de palavras complexas e habilidade de produção de combinações de palavras.	5-10 min.

Tabela 6: Instrumentos para avaliação da linguagem oral em português europeu (cont.)

Nome do Instrumento	Fonte	Idade alvo	Áreas/competências das	avaliação	Tempo de aplicação
Confira	A. Castro et al. (no prelo)	3-9 anos	Avalia a consciência fonológica (consciência de palavra, consciência de sílaba, consciência de acento e consciência de fonema)	Aprox. 30 min.	
Prova de Avaliação da Consciência Fonológica (PACOF)	Meira et al. (2017)	5-6 anos	Avalia a consciência fonológica nas dimensões sílaba, unidade intrassilábica e fonema.	Aprox. 45 min.	
Inventários do Desenvolvimento das Habilidades Comunicativas de MacArthur-Bates (PT-CDI-WG)	Fenson et al. (2007). Adaptado por F. Viana et al. (2017)	8-15 meses	Avalia o desenvolvimento da comunicação e da linguagem, permitindo captar os primeiros sinais de compreensão que se manifestam através de gestos, a progressiva aquisição do vocabulário e a emergência da gramática.	Variável	
Inventários do Desenvolvimento das Habilidades Comunicativas de MacArthur-Bates (PT-CDI-WS)	Fenson et al. (2007). Adaptado por F. Viana et al. (2017)	16-30 meses	Avalia o desenvolvimento da linguagem expressiva, a sintaxe e a gramática.	Variável	

Referências

- Achenbach, Thomas M. & Leslie Rescorla. 2001. *ASEBA school-age forms & profiles*.
- Achenbach, Thomas M., Leslie Rescorla, Pedro Dias, Vera Ramalho, Vânia Lima, Bárbara Machado & Miguel Gonçalves. 2013. *Manual do Sistema de Avaliação Empiricamente Validado (ASEBA): Um sistema integrado de avaliação com múltiplos informadores. Manual do período pré-escolar e do período escolar*. Braga: Psiquilíbrios.
- Acosta, Víctor, Ana Moreno & Ángeles Axpe. 2013. Análisis de las dificultades en el discurso narrativo en alumnado con Trastorno Específico del Lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología* 33(4). 165–171.
- Acosta, Víctor, Ana Moreno, Victoria Ramos, Adelia Quintana & Olga Espino. 2006. *Avaliação da linguagem. Teoria e prática do processo de avaliação do comportamento linguístico infantil*. São Paulo: Livraria Santos Editora.
- AERA, American Educational Research Association. 2014. *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: AERA, APA & NCME.
- Afonso, Maria Alexandra. 2011. *Elementos para a construção de um teste de rastreio de perturbações do desenvolvimento sintático*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa tese de mestrado.
- Almeida, Leandro & Fernanda Viana. 2010. Testes centrados em critério (CRT). Em Luiz Pasquali (ed.), *Instrumentação psicológica. Fundamentos e práticas*, 242–261. Porto Alegre: Artmed.
- Altares, Sonia Mariscal, Silvia Nieva & Susana López-Ornat. 2010. Observar y medir el desarrollo gramatical temprano en español. *Psicothema* 22(1). 51–56.
- Amorim, Maria Emília. 2000. *Deteção de atrasos de linguagem e comportamento aos três anos e meio*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto tese de mestrado.
- Bankson, Nicholas W. 1977. *Bankson language screening test*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Baptista, Madalena. 2009. *P.A.C.A. - Prova de avaliação de capacidades articulatórias*. Coimbra: Rui Grácio Editor.
- Bates, Elizabeth. 1993. Modularity, domain specificity and the development of language. *Discussions in Neuroscience* 10(1). 136–148.
- Blank, Marion, Susan Rose & Laura Berlin. 1978. *The language of learning: The preschool years*. New York, NY: Grune & Stratton.
- Boehm, Anne. 1967. *Boehm test of basic concepts*. New York, NY: Psychological Corporation.

- Brock, Avril & Carolyn Rankin. 2010. *Communication, language and literacy from birth to five*. London: Sage.
- Buescu, Maria Helena, José Morais, Maria Regina Rocha & Violante Florêncio Magalhães. 2015. *Programa e metas curriculares de português do ensino básico*. Rel. téc. Lisboa: Ministério da Educação. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf.
- Carreteiro, Rui. 2015. *Parafasia – Avaliação e intervenção em afasias*. Vila Nova de Gaia: Edipsico.
- Castro, Ana, Dina Alves, Susana Correia & Célia Soares. no prelo. *ConFIRA - Consciência Fonológica: Instrumento de Rastreamento e de Avaliação*. Lisboa: Relicário de Sons.
- Castro, São Luís, Susana Caló & Inês Gomes. 2007. *PALPA-P, Provas de avaliação da linguagem e da afasia em Português*. Lisboa: CEGOC - TEA Edições.
- Castro, São Luís, Maria Raquel Delgado Martins, Maria Emília Amorim & F. Pimenta. 1994. *Relatório do projeto de investigação-ação. Prevenção a atrasos de linguagem e subseqüentes dificuldades escolares por meios multimédia*. Rel. téc. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Cazden, Courtney B. 1973. Problems for education: Language as curriculum content and learning environment. *Daedalus* 102. 135–148.
- Chevrie-Muller, Claude. 1990. Specialization of the cerebral hemispheres and language disorders in children. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant (ANAE)* 2. 15–49.
- Clark, John B. & Charles L. Madison. 1981. *Clark-Madison test of oral language*. Tigard, OR: C. C. Publications.
- Condouris, Karen, Echo Meyer & Helen Tager-Flusberg. 2003. The relationship between standardized measures of language and measures of spontaneous speech in children with autism. *American Journal of Speech-Language Pathology* 12(3). 349–358.
- Creasey, Gary L. 2006. *Research methods in lifespan development*. Boston, MA: Pearson.
- De Renzi, Ennio & Luigi Amedeo Vignolo. 1962. The token test: A sensitive test to detect receptive disturbances in aphasics. *Brain* 85(4). 665–678.
- Dehaene, Stanislas. 2007. *Les neurones de la lecture*. Paris: Odile Jacob.
- Deltour, Jean-Jacques & Dominique Hupkens. 1980. *Teste de vocabulaire actif et passif, pour enfants de 3 a 5 ans et de 5 a 8 ans*. Issy des Moulineaux: A.A.P.

- Demuth, Katherine. 1998. Collecting spontaneous production data. Em Dana McDaniel, Cecile McKee & Helen Smith Cairns (eds.), *Methods for assessing children's syntax*, 3–22. Cambridge, MA: MIT Press.
- Dunn, Lloyd M. & Leotta M. Dunn. 1959. *Peabody picture vocabulary test*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Engelmann, Siegfried, Dorothy Ross & Virginia Bingham. 1966. *Manual for the Basic Concept Inventory*. Chicago, IL: Follett Publishing Company.
- Falé, Isabel, Isabel Hub Faria & Óscar Monteiro. 2001. *Teste de avaliação da produção articulatória de consoantes do Português europeu*. Lisboa: Colibri.
- Feldman, Heidi M., Philip S. Dale, Thomas F. Campbell, D. Kathleen Colborn, Marcia Kurs-Lasky, Howard E. Rockette & Jack L. Paradise. 2005. Concurrent and predictive validity of parent reports of child language at ages 2 and 3 years. *Child development* 76(4). 856–868.
- Feldman, Heidi M., Christine A. Dollaghan, Thomas F. Campbell, Marcia Kurs-Lasky, Janine E. Janosky & Jack L. Paradise. 2000. Measurement properties of the MacArthur Communicative Development Inventories at ages one and two years. *Child development* 71(2). 310–322.
- Fenson, Larry, Virginia A. Marchman, Donna J. Thal, Philip S. Dale, J. Steven Reznick & Elizabeth Bates. 2007. *MacArthur-Bates communicative development inventories. User's guide and technical manual*. Chicago, IL: Paul Brookes.
- Fenson, Larry, Steve Pethick, Connie Renda, Jeffrey L. Cox, Philip S. Dale & J. Steven Reznick. 2000. Short-form versions of the MacArthur communicative development inventories. *Applied Psycholinguistics* 21(01). 95–116.
- Friberg, Jennifer C. 2010. Considerations for test selection: How do validity and reliability impact diagnostic decisions? *Child Language Teaching and Therapy* 26(1). 77–92.
- Frota, Sónia, Joseph Butler, Susana Correia, Cátia Severino, Selene Vicente & Marina Vigário. 2016. Infant communicative development assessed with the European Portuguese MacArthur–Bates Communicative Development Inventories short forms. *First Language* 36(5). 525–545.
- Guimarães, Isabel & M. Grilo. 1997. *Manual de articulação verbal: 2.º curso teórico-prático*. Lisboa: FísioPraxis.
- Hresko, Wayne P., Kim Reid & Donald Hammill. 1981. *The test of early language development*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Jackson-Maldonado, Donna, Donna Thal, Virginia Marchman, Elizabeth Bates & Vera Gutierrez-Clellen. 1993. Early lexical development in Spanish-speaking infants and toddlers. *Journal of child language* 20(3). 523–549.

- Kay, Janice, Ruth Lesser & Max Coltheart. 1992. *PALPA: Psycholinguistic assessments of language processing in aphasia*. Hove: Psychology Press.
- Kirk, Samuel, James McCarthy & Winifred Kirk. 1961. *Illinois test of psycholinguistic abilities. Experimental edition*. Urbana, IL: University of Illinois Press.
- Launer, Patricia B. & Margaret Lahey. 1981. Passages: From the fifties to the eighties in language assessment. *Topics in Language Disorders* 1(3). 11–30.
- Lee, Joanne. 2011. Size matters: Early vocabulary as a predictor of language and literacy competence. *Applied Psycholinguistics* 32(1). 69–92.
- Lee, Laura L. 1969. *The Northwestern syntax screening test*. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Lee, Laura L. 1974. *Developmental sentences analysis*. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Lee, Laura L. & Susan M. Canter. 1971. Developmental sentence scoring: A clinical procedure for estimating syntactic development in children's spontaneous speech. *Journal of Speech and Hearing Disorders* 36(3). 315–340.
- Lima, Rosa. 2008. *PAFFS - Prova de Avaliação Fonológica em Formatos Silábicos*. Coimbra: Almedina.
- Locke, Ann, Jane Ginsborg & Ian Peers. 2002. Development and disadvantage: implications for the early years and beyond. *International Journal of Language & Communication Disorders* 37(1). 3–15.
- Mariscal, Sonia, Susana López-Ornat, Carlos Gallego, Pilar Gallo, Alexandra Karousou & María Martínez. 2007. La evaluación del desarrollo comunicativo y lingüístico mediante la versión española de los inventarios MacArthur-Bates. *Psicothema* 19(2). 190–197.
- Mayer, Mercer. 1969. *Frog, where are you?* New York, NY: Penguin.
- McCauley, Rebecca J. & Linda Swisher. 1984. Psychometric review of language and articulation tests for preschool children. *Journal of Speech and Hearing Disorders* 49(1). 34–42.
- McGuinness, Diane. 2006. *Language development and learning to read – The scientific study of how language development affects reading skills*. Cambridge: Bradford Books.
- Meira, Ângela, Fernanda Viana & Irene Cadime. 2017. *Pacof – Prova de avaliação da consciência fonológica*. Maia: Lusoinfo Multimédia S.A.
- Mendes, Ana, Elisabete Afonso, Marisa Lousada & Fátima Andrade. 2013. *Teste Fonético-Fonológico ALPE*. Aveiro: Edubox.
- Mendes, Ana, Elisabete Afonso, Marisa Lousada & Fátima Andrade. 2014. *Teste de linguagem (TL-ALPE)*. Aveiro: Edubox.

- Mendes, Ana, Marisa Lousada & Ana Rita Valente. 2015. *Rastreo de linguagem e Fala (RALF)*. Aveiro: Edubox.
- Ministério da Educação. 1991. *Princípios orientadores do 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Direção Geral do Ensino Básico e Secundário.
- Ministério da Educação. 2007. *Programa de português para o 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Direção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação. 2009. *Programa de português para o 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Direção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Myklebust, Helmer R. 1954. *Auditory disorders in children: A manual for differential diagnosis*. New York, NY: Grune & Stratton.
- Neaum, Sally. 2012. *Language and literacy for the early years*. London: Sage.
- Nelson, Katherine. 1973. Structure and strategy in learning to talk. *Monographs of the society for research in child development* 38(1/2). 1–135.
- Ouellette, Gene P. 2006. What's meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology* 98(3). 554–566.
- Owens, Robert E. Jr. 2012. *Language development: An introduction*. New Jersey: Pearson.
- Paul, Rhea. 2007. *Language disorders from infancy through adolescence: assessment & intervention*. St. Louis, MO: Mosby/Elsevier.
- Pinto, Maria da Graça Lisboa Castro. 1988. *Abordagem alguns aspectos da compreensão verbal na criança. Estudo psicolinguístico genético do token test e de materiais de metodologia complementar*. Porto: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Puyuelo, Sanclemente. 2003. Evaluación del lenguaje. Contexto familiar y escolar. Em *Dificultades del language, colaboración e inclusión educativa. Manual para logopedas, psicopedagogos y profesores*. Barcelona: ARS Medica.
- Ribeiro, Vânia Isabel Cunha. 2011. *Instrumento de Avaliação de Repetição de Pseudo-Palavras*. Setúbal/Lisboa: Instituto Politécnico de Setúbal/Universidade Nova de Lisboa tese de doutoramento.
- Schlichting, Johanna Elisabeth Paulina Theresia & Hendrik Christiaan Lutje Spelberg. 2010. *Schlichting Test voor Taalproductie-II*. Bohn Stafleu van Loghum.
- Sheridan, Mary. 2007. *From birth to five years: Children's developmental progres*. Versão revista e adaptada por Sharma, Ajai & Cockerill, Helen. Routledge.
- Shipley, Kenneth G., Terry A. Stone & Marlene B. Sue. 1983. *Test for examining expressive morphology*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Silva, Ana Cristina. 2002. *Bateria de provas fonológicas*. Lisboa: ISPA.

- Silva, Carla. 2017. *Questões de validade e de fidelidade nos testes de avaliação da linguagem*. Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Silva, Isabel Lopes, Liliana Marques, Lurdes Mata & Manuela Rosa. 2016. *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção Geral da Educação.
- Simões, Maria das Dores Formosinho Sanches. 1990. *Comunicação entre crianças*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Simonsen, Hanne Gram, Kristian E. Kristoffersen, Dorthé Bleses, Sonja Wehberg & Rune N. Jørgensen. 2014. The Norwegian Communicative Development Inventories: Reliability, main developmental trends and gender differences. *First Language* 34(1). 3–23.
- Sim-Sim, Inês. 1997. *Avaliação da linguagem oral: um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sua-Kay, Eileen & Maria Emília Santos. 2003. *GOL-E Grelha de observação da linguagem - Nível escolar*. Lisboa: Oficina Didáctica.
- Sua-Kay, Eileen & Maria Dulce Tavares. 2006. *TALC - Teste de avaliação da linguagem na criança*. Lisboa: Oficina Didáctica.
- Sua-Kay, Eileen, Maria Dulce Tavares & Maria Emília Santos. 2015. *TAS - Teste de Avaliação Semântica*. Lisboa: Oficina do Livro2015.
- Thal, Donna, Donna Jackson-Maldonado & Dora Acosta. 2000. Validity of a parent-report measure of vocabulary and grammar for Spanish-speaking toddlers. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 43(5). 1087–1100.
- Viana, Fernanda. 2004. *TICL — Teste de identificação de competências linguísticas*. Vila Nova de Gaia: Edipsico.
- Viana, Fernanda, Irene Cadime, Carla Silva, Ana Lúcia Santos, Iolanda Ribeiro, Sandra Santos, Rosa Lima, João Costa, Víctor Acosta, Ângela Meira, Ana Sucena, Maria Isabel Lucas & Joana Monteiro. 2017. *Manual dos Inventários de Desenvolvimento Comunicativo de MacArthur-Bates para Português Europeu*. Maia: Lusoinfo Multimédia SA.
- Vicente, Selene, São Luís Castro, Ana L. Santos, Anabela N. Barbosa, Andreia P. Borges & Inês Gomes. 2006. Prova de avaliação da articulação de sons em contexto de frase para o português europeu. Em *Actas do VI Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia, vol. XVII*, 140–152. Évora: Universidade de Évora.
- Vieira, Sónia. 2011. *A test for sentence development in European Portuguese (STSD-PT)*. Lisboa: Universidade de Lisboa tese de doutoramento.

- Westby, Carol E., Meave StevensDominguez & Patti Oetter. 1996. A performance/competence model of observational assessment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 27(2). 144–156.
- Westerlund, Monica, Eva Berglund & Márten Eriksson. 2006. Can severely language delayed 3-year-olds be identified at 18 months? Evaluation of a screening version of the MacArthur–Bates Communicative Development Inventories. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 49(2). 237–247.
- Whitehead, Marian. 2007. *Developing language and literacy with young children*. London: Paul Chapman Publishing.

