

Linguagem oral e escrita nos primeiros anos de escolaridade: da avaliação à intervenção

Joana Batalha¹, Maria Lobo², Antónia Estrela³ & Bruna Bragança⁴

Resumo

Neste artigo, procura-se realçar a necessidade de uma articulação entre avaliação e intervenção didática no 1.º ciclo, apresentando-se um projeto – o PIPALE (Projeto de Intervenção Preventiva para a Aprendizagem da Leitura e da Escrita) – dirigido a alunos a frequentar os dois primeiros anos de escolaridade com a finalidade de melhorar os níveis de qualidade das aprendizagens em português, em particular no que se refere à aprendizagem da linguagem escrita. Concretamente, descreve-se de que forma os resultados obtidos através do instrumento de diagnóstico criado no âmbito deste projeto (destinado a avaliar, em contexto escolar, competências nos domínios da consciência linguística, da literacia emergente, e da leitura e da escrita) permitem a identificação de áreas de intervenção prioritária na aprendizagem da leitura e da escrita e podem informar a intervenção em sala de aula. Fornecem-se exemplos das atividades concebidas e implementadas no âmbito do PIPALE com alunos de 1.º e 2.º anos de escolaridade.

Palavras-chave: consciência linguística; leitura; escrita; avaliação; intervenção didática

1. Introdução

A investigação das últimas décadas tem permitido conhecer melhor as competências predictoras de uma aprendizagem bem sucedida da leitura e da escrita (como a consciência fonémica e o conhecimento do nome das letras), assim como outros fatores que contribuem para um desenvolvimento adequado destas competências, incluindo fatores contextuais (como o estatuto socioeconómico, o nível de escolaridade dos pais, a qualidade dos métodos de ensino) e biológicos (como o histórico familiar de dificuldades) (Bowey, 2005; Hulme & Snowling 2013).

No entanto, sabe-se que a aprendizagem da leitura e da escrita é um fenómeno complexo e nem sempre bem sucedido para muitas crianças. As dificuldades de leitura e escrita constituem uma das causas mais referidas por professores e outros agentes educativos para o insucesso escolar nos primeiros anos de escolaridade em escolas portuguesas (Rodrigues et al., 2017; Verdasca et al., 2019). Vários estudos têm mostrado que estas dificuldades têm impacto não só no desempenho em outras disciplinas, mas também no percurso académico futuro dos alunos e até nas condições de bem estar emocional e económico em idade adulta (Hakkarainen, Holopainen & Savolainen, 2016; Pape et al., 2011).

Assumindo-se que, à entrada do 1.º ciclo, os professores encontrarão diferenças individuais que não podem ser ignoradas na sua intervenção didática, procura-se realçar, com o presente trabalho, a importância de uma avaliação das competências de leitura e escrita que tenha em conta dificuldades específicas dos alunos e os diferentes pontos de partida de cada um (Fernandes, Machado & Candeias, 2020) desde uma fase precoce. Para além de permitir identificar dificuldades, uma avaliação adequada deve também fornecer dados sobre conhecimentos e capacidades fundamentais para a aprendizagem da linguagem escrita que os alunos já possuam. Embora se entenda que a linguagem escrita, contrariamente à linguagem oral, não decorre de um processo natural e espontâneo de aquisição, é consensual que o processo de aprendizagem da leitura e da escrita se inicia muito antes do 1.º ano de escolaridade, quer quanto ao desenvolvimento do conhecimento linguístico oral e da consciência linguística das crianças (Duarte, 2008), quer no que se refere à literacia emergente, isto é, aos conhecimentos e representações que as crianças desenvolvem precocemente sobre a linguagem escrita (Martins & Niza, 1998).

A evidência empírica das últimas décadas sobre a importância da consciência linguística para a aprendizagem da linguagem escrita é muito vasta e encontra-se, aliás, repercutida nos documentos orientadores atualmente em vigor para o ensino do português desde o nível pré-escolar (Silva, 2016; DGE, 2018). Nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar* (Silva, 2016), no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, há orientações

¹ NOVA FCSH / CLUNL.

² NOVA FCSH / CLUNL.

³ ESELx-Politécnico de Lisboa / CLUNL.

⁴ NOVA FCSH / CLUNL.

para promover um conjunto de aprendizagens que permitam o desenvolvimento da consciência linguística, incluindo “tomar consciência gradual sobre diferentes segmentos orais que constituem as palavras (consciência fonológica); identificar diferentes palavras numa frase (consciência da palavra); identificar se uma frase está correta ou incorreta e eventualmente corrigi-la, explicitando as razões dessa correção (consciência sintática)” (Silva, 2016: 65). Relativamente ao 1.º ciclo, nas *Aprendizagens Essenciais* (DGE, 2018), são preconizadas, por exemplo, aprendizagens que permitam a “consciencialização de elementos e estruturas fonológicas como fonemas, sílabas, palavras” ou a “consciencialização do modo como a unidade frase se organiza em torno de palavras centro” (DGE, 2018: 11).

No que se refere aos aspetos de literacia emergente, no mesmo domínio das *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar* (Silva, 2016: 66-67), o da linguagem oral e abordagem à escrita, preconiza-se o envolvimento das crianças em situações de leitura e escrita a partir do pré escolar tendo em conta três componentes: a funcionalidade da linguagem escrita e a sua utilização em contexto, a identificação de convenções de escrita, e o prazer e motivação para ler e escrever. Não se trata, como se esclarece no próprio documento, de uma introdução formal à linguagem escrita, mas de facilitar a sua emergência “através do contacto e uso da leitura e da escrita, em situações reais e funcionais associadas ao quotidiano da criança”, o que possibilitará, por exemplo, que a criança se aproprie das funções de ler e escrever, reconheça letras e se aperceba de outras convenções da escrita, contacte com o livro e outros materiais de leitura e escrita (Silva, 2016:66).

Assim, nos anos iniciais de escolaridade, e ainda no pré escolar, será especialmente importante uma avaliação que permita um diagnóstico de diferentes competências que se sabem predictoras do sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita, com vista a uma abordagem preventiva das dificuldades. Apesar de existirem trabalhos relevantes que identificam estes preditores, incluindo em contexto nacional (Cadime et al., 2009; Reis et al., 2010; Gaiolas, 2016; Salvador & Martins, 2017; Garrido, 2020), os instrumentos disponíveis para o português europeu para avaliar competências de leitura e escrita em anos iniciais de escolaridade são ainda limitados, sobretudo se se considerar o contexto escolar (Batalha et al., 2021).

Neste artigo, apresenta-se um instrumento de diagnóstico desenvolvido no âmbito do PIPALE (Projeto de Intervenção Preventiva para a Aprendizagem da Leitura e da Escrita) para avaliação da consciência linguística, da literacia emergente junto de crianças do pré-escolar (grupo de 5 anos), e ainda de competências de leitura e escrita nos dois primeiros anos de escolaridade (6-7 anos), e mostra-se de que forma os resultados desta avaliação podem ser tidos em conta na intervenção didática. Este instrumento distingue-se de outros pelo facto de integrar tanto a avaliação de conhecimentos e capacidades da linguagem oral (incluindo a consciência linguística, nos domínios fonológico e sintático) como da linguagem escrita (incluindo competências de literacia emergente). Além disso, inclui-se a avaliação de domínios que têm sido pouco contemplados noutros instrumentos, como o domínio da sintaxe. Diferentemente de outros instrumentos, este instrumento foi concebido propositadamente para o contexto educativo, colmatando uma necessidade identificada junto de educadores de infância e de professores de 1.º ciclo para proceder a um diagnóstico de competências relacionadas com a leitura e a escrita em fases que antecedem a aprendizagem formal destas competências e em anos iniciais da aprendizagem formal. O instrumento permite a educadores e professores identificarem áreas em que as crianças revelam maiores dificuldades e planearem atividades que permitam desenvolvê-las.

O artigo encontra-se organizado em duas secções: primeiro, apresenta-se o instrumento PIPALE e os materiais que o constituem, descrevendo-se a sua organização, os domínios avaliados e os principais resultados da sua aplicação a alunos de 1.º ciclo⁵; em seguida, procura se mostrar como os resultados obtidos com este instrumento de diagnóstico, que permite a identificação de áreas de intervenção prioritária na aprendizagem da leitura e da escrita, pode informar a intervenção didática em sala de aula, tomando-se como exemplo algumas das atividades concebidas e implementadas no âmbito do PIPALE com alunos de 1.º e 2.º anos de escolaridade.

⁵ Para o presente estudo, consideram-se dados do 1.º ciclo. Para consultar resultados da aplicação do instrumento com crianças do pré-escolar, ver Batalha et al. (2021).

2. O Projeto de Intervenção Preventiva para a Aprendizagem da Leitura e da Escrita (PIPALLE)

2.1. Descrição do projeto

O PIPALE (Projeto de Intervenção Preventiva para a Aprendizagem da Leitura e da Escrita) é um projeto em curso desde 2019, desenvolvido pelo Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa, e apoiado pelo Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar e pela Câmara Municipal de Sesimbra. Desde 2020-2021, o PIPALE integra o Plano de Ação Estratégica do Agrupamento de Escolas da Quinta do Conde, entidade parceira do projeto.

O PIPALE tem como principal finalidade melhorar, desde uma idade precoce, os níveis de qualidade das aprendizagens em português como língua materna, abrangendo os seguintes domínios: consciência linguística, literacia emergente, leitura e escrita. O projeto assenta numa componente de formação e apoio ao trabalho dos professores, desenvolvendo-se em três vertentes, representadas na Figura 1:

- a) avaliação de domínios da linguagem oral e escrita: dirige-se a todas as crianças e realiza-se pelos professores antes e após a intervenção a partir da implementação do instrumento de diagnóstico PIPALE, que permite a identificação de áreas de intervenção prioritária e a identificação precoce de dificuldades;
- b) formação: visa capacitar educadores de infância e professores de 1.º ciclo científica e didaticamente nos domínios abrangidos pelo projeto, sendo dinamizada na modalidade de oficina de formação;
- c) acompanhamento da intervenção: consiste num apoio regular e sistemático à prática dos docentes, em particular na planificação e na implementação de estratégias eficazes para o desenvolvimento de competências de leitura e escrita.



Figura 1. As três vertentes do PIPALE.

2.2. Descrição do instrumento

Para a avaliação de domínios da linguagem oral e escrita, foi concebido o instrumento de diagnóstico PIPALE (Lobo et al., 2019). O instrumento foi criado em contexto de oficina de formação, em colaboração com os educadores de infância e professores de 1.º ciclo que participaram no PIPALE em 2019-2020. Na sua elaboração, foram tidas em conta tarefas e provas que têm vindo a ser utilizadas na avaliação da consciência linguística (Freitas, Gonçalves & Duarte, 2010; Cardoso & Castro, 2012; Perdigão, 2015) e na avaliação de competências de leitura e/ou de escrita em Portugal, particularmente a Prova de Reconhecimento de Palavras (Viana & Ribeiro, 2010), as Provas de Rastreio de 1.º ano do projeto *Conhecer, Atuar e Mudar* (Viana et al., 2018) e as Provas de Aferição de 2.º ano do Instituto de Avaliação Educativa (IAVE).

O instrumento é constituído por materiais destinados aos alunos (quatro Cadernos) e materiais para o educador/professor: um Manual de aplicação e classificação, um Guião áudio e um conjunto de ficheiros áudio (em formato mp4). O Manual de aplicação e classificação contém quatro secções: (i) caracterização dos Cadernos; (ii) orientações para aplicação; (iii) critérios de classificação; (iv) interpretação dos resultados. O Guião áudio contém a transcrição das instruções e estímulos linguísticos apresentados nos ficheiros áudio.

Cada um dos quatro Cadernos avalia diferentes domínios da linguagem oral e da linguagem escrita e dirige-se a diferentes públicos, conforme apresentado na Tabela 1.

	O que avalia	Tarefas	A quem se destina
Caderno 1	Consciência fonológica Consciência de palavra	Identificação de sílaba Identificação de rima Identificação de fonema Identificação de número de palavras de uma frase	Pré-escolar 5 anos 1.º ano 2.º ano
Caderno 2	Conhecimento sintático Consciência sintática	Compreensão de passivas, de relativas de objeto e de interrogativas de objeto Juízo de aceitabilidade de frases com problemas de concordância e de ordem de palavras	Pré-escolar 5 anos 1.º ano 2.º ano
Caderno 3A	Conhecimentos emergentes sobre unidades da escrita	Reconhecimento de letras vs. números e outros símbolos Reconhecimento do que é uma palavra vs. não palavra	Pré-escolar 5 anos 1.º ano 2.º ano
Caderno 3B	Conhecimentos iniciais sobre leitura e escrita	Reconhecimento das letras do alfabeto Reconhecimento de letra maiúscula e minúscula Reconhecimento de letra de imprensa e manuscrita Reconhecimento da direcionalidade da escrita	1.º ano 2.º ano
Caderno 4	Competências de leitura e escrita	Leitura de palavras Escrita de palavras e de frases Compreensão de texto narrativo e de texto expositivo Escrita de texto narrativo	2.º ano

Tabela 1. Domínios e destinatários do instrumento.

As tarefas incluídas no Caderno 1, com um total de 16 itens, avaliam o desenvolvimento da consciência fonológica, incluindo consciência silábica, consciência intrassilábica e consciência fonémica, e da consciência de palavra. Neste Caderno, são usados dois tipos de tarefa: uma tarefa de seleção de imagens, em que se pede às crianças que rodeiem, num conjunto de quatro imagens, as duas que começam com a mesma sílaba inicial (itens 1-4), com a mesma rima (itens 5-8) e com o mesmo fonema inicial (itens 9-12); e uma tarefa de seleção do número de palavras de uma frase ouvida, a partir de três opções em que as palavras são representadas por retângulos. Todos os estímulos – palavras e frases – são apresentados em áudio e cada conjunto de itens é precedido de um item de exemplo. Em Batalha et al. (2021), encontra-se uma descrição detalhada das variáveis linguísticas controladas na construção dos itens de cada tarefa⁶. Optou-se por usar apenas tarefas de identificação para permitir a aplicação do instrumento em grupo em contexto de sala de aula.

As tarefas do Caderno 2, constituído por 21 itens, avaliam, no domínio do conhecimento sintático, a compreensão de estruturas sintáticas complexas (passivas, relativas e interrogativas) e, no domínio da consciência sintática, a capacidade de avaliar a boa ou má formação de frases simples. Para a avaliação da compreensão de estruturas sintáticas, usa-se uma tarefa de seleção de imagens, em que se pede às crianças a seleção de uma de três imagens (itens 1-3) de acordo com uma frase ouvida (neste caso, os estímulos são frases passivas) ou a seleção de uma de duas figuras de uma imagem (itens 4-9) de acordo com uma frase ouvida (os estímulos são frases contendo orações relativas de objeto nos itens 4-6 e frases interrogativas de objeto nos itens 7-9). Optou-se por incluir estes três tipos de estruturas sintáticas por haver evidência de que se trata de estruturas de estabilização mais tardia, que ainda podem levantar dificuldades em idade escolar, em particular a crianças com perturbações do desenvolvimento da linguagem (Corrêa et al., 2017; Lobo & Soares-Jesel, 2017). Para a avaliação da consciência sintática, usa-se uma tarefa de juízo de aceitabilidade: são apresentadas frases bem formadas e mal formadas (com problemas de ordem de palavras e de concordância), tendo a criança de assinalar a opção que simboliza a frase bem formada (uma cara alegre) ou a frase mal formada (uma cara triste). Os estímulos – frases – são apresentados em áudio e cada conjun-

⁶ Nos grupos que avaliam a consciência fonológica, foram controlados a extensão silábica das palavras, os formatos silábicos, as propriedades articulatórias dos segmentos e a posição da sílaba tónica; no grupo que avalia a consciência de palavra, foram controladas a extensão da frase (número de palavras) e a natureza das palavras funcionais (artigos vs. demonstrativos).

to de itens é, como no Caderno 1, precedido de um item de exemplo. Em Batalha et al. (2021), encontra-se uma descrição detalhada das variáveis linguísticas controladas nesta tarefa. Tal como em Perdigão (2015), e ao contrário do que acontece em tarefas semelhantes incluídas em diferentes instrumentos de avaliação da linguagem, os itens agramaticais incluem problemas que envolvem palavras contíguas e que contemplam processos de concordância mais local (por exemplo, falta de concordância entre determinante e nome) e menos local (por exemplo, falta de concordância entre sujeito e verbo), bem como questões de ordem de palavras de natureza mais categórica (por exemplo, ordem nome-determinante) e menos categórica (por exemplo, ordem adjetivo-nome).

As tarefas do Caderno 3 (partes A e B) avaliam conhecimentos emergentes sobre unidades da escrita e conhecimentos iniciais sobre leitura e escrita. Na parte A, avalia-se reconhecimento de letras, algarismos e outros símbolos (itens 1-2) e o que é ou não uma palavra escrita (itens 3-4); na segunda parte, avalia-se reconhecimento das letras do alfabeto (itens 5-27), de tipos de letras (itens 28-31) e da direcionalidade da escrita e da fronteira de palavra (itens 32-35). Neste Caderno, é usada uma tarefa de seleção com três opções, sendo os estímulos escritos e as instruções para as tarefas fornecidas oralmente, com recurso a áudio.

Por último, as tarefas do Caderno 4, com 27 itens, avaliam competências de leitura e de escrita, incluindo conhecimento de correspondências fonema-grafema e de regras de ortografia básicas, compreensão de texto e escrita de texto. O Caderno está organizado em cinco tarefas: uma tarefa de seleção com três opções em que se avalia o reconhecimento de palavras escritas com proximidade fonológica e ortográfica (itens 1-10); uma tarefa de escrita de palavras e frases (itens 11-22), incluindo de palavras com irregularidades ortográficas; uma tarefa de seleção com três opções (itens 23-25) que avalia compreensão de texto narrativo; uma tarefa de completamento de um esquema (item 26) que avalia compreensão de texto expositivo; e uma tarefa de escrita de texto narrativo induzida por imagens (item 27). Para uma descrição mais pormenorizada dos critérios adotados na construção dos itens, consulte-se Batalha et al. (2021).

2.3. Implementação do instrumento

2.3.1. Participantes

O Projeto, nas vertentes de avaliação, formação e acompanhamento, decorreu em dois agrupamentos de escolas do município de Sesimbra, tendo o instrumento sido aplicado a 416 alunos de 1.º e 2.º anos de escolaridade no início do ano letivo de 2019-2020 em três agrupamentos do município.

A distribuição dos alunos por agrupamentos e anos de escolaridade é apresentada na Tabela 2. Uma vez que os dados que apresentamos são dados para os professores terem em conta na planificação das suas atividades letivas (e não dados para efeitos de validação do instrumento ou de *screening*), estão contemplados na amostra todos os alunos, incluindo os que não têm o português como língua materna e os que têm medidas de apoio à aprendizagem.

Agrupamentos	1.º ano	2.º ano	Total
A1	86	90	176
A2	74	88	162
A3	42	36	78
Total	159	178	416

Tabela 2. Grupos de participantes.

2.3.2. Procedimentos

A aplicação do instrumento foi realizada pelos professores titulares, em grupo turma, nas suas salas, em diferentes sessões, de acordo com as orientações do Manual que acompanha o instrumento e, sempre que necessário, com apoio da equipa de investigadores. Os Cadernos foram disponibilizados aos participantes em suporte papel e a cores. Foram usados ficheiros áudio mp4 com os estímulos linguísticos orais, com recurso a equipamentos (computador e colunas) existentes nas salas.

Todos os encarregados de educação dos alunos tomaram conhecimento do Projeto e deram consentimento para a utilização dos dados para fins de investigação. A anonimização dos dados e a sua confidencialidade foram garantidas. As crianças foram informadas dos objetivos da avaliação.

A classificação das provas foi realizada pelos professores de acordo com critérios de classificação disponibilizados no Manual. Todas as respostas são classificadas através de códigos que correspondem a níveis diferenciados de desempenho. Os resultados do instrumento são de natureza qualitativa e permitem aos professores posicionar os alunos em três níveis – “com dificuldade”, “em desenvolvimento”, “com facilidade” – em função das competências avaliadas pelo instrumento, consideradas sob a forma de descritores⁷. Na Figura 2, apresenta-se a ficha que poderá ser preenchida com a síntese dos resultados de cada aluno (de notar que esta síntese é devolvida de forma automática na grelha informatizada em que são registados os códigos associados a cada resposta).

Domínios	Descritores	Com facilidade	Em desenvolvimento	Com dificuldade	Não se aplica
Consciência fonológica e consciência de palavra	Identifica palavras com sílabas iniciais iguais				
	Identifica palavras que rimam				
	Identifica palavras que começam com o mesmo som				
	Identifica palavras de uma frase escutada				
Conhecimento de estruturas frásicas e consciência sintática	Compreende estruturas frásicas mais complexas				
	Reconhece frases com problemas de concordância e de ordem de palavras				
Conhecimentos emergentes sobre unidades da escrita e conhecimentos iniciais sobre leitura e escrita	Distingue letras de números e de outros símbolos				
	Reconhece o que é ou não uma palavra				
	Conhece as letras do alfabeto				
	Conhece a direcionalidade da escrita				
	Distingue letra maiúscula de letra minúscula				
Competências de leitura e de escrita	Distingue letra de imprensa de letra manuscrita				
	Reconhece a forma escrita de palavras frequentes				
	Escreve palavras frequentes respeitando regras de ortografia básicas				
	Escreve frases curtas respeitando regras de ortografia básicas				
	Compreende um breve texto narrativo lido				
	Extraí informação essencial de um texto expositivo lido				
	Escreve um breve texto narrativo a partir de uma sequência de imagens				

Figura 2. Ficha síntese dos resultados.

4. Apresentação de resultados

Nos gráficos seguintes, são apresentados os resultados da implementação do instrumento a partir da percentagem de alunos posicionada em cada um dos três níveis – “com dificuldade”, “em desenvolvimento”, “com facilidade” – que permitem agrupar os desempenhos dos alunos relativamente aos domínios avaliados no instrumento. Os dados são apresentados por Caderno e por ano de escolaridade, observando-se em particular (i) as semelhanças e diferenças que podem ser encontradas entre os dois anos de escolaridade quando considerado um mesmo domínio; (ii) as áreas em que os alunos revelam maior facilidade e as que foram mais problemáticas em cada um dos anos.

Nos gráficos das Figuras 3 e 4, podem ser observados os resultados relativos ao Caderno 1, que avalia diferentes aspetos da consciência fonológica e consciência de palavra. Em primeiro lugar, observam-se resultados claramente

⁷ Os critérios para a definição do nível atingido em cada descritor - “com facilidade”, “em desenvolvimento” e “com dificuldade” – são apresentados no Manual do instrumento (Lobo *et al.*, 2021).

melhores no grupo do 2.º ano, com maiores percentagens no nível “com facilidade” relativamente a todas as capacidades avaliadas; depois, há uma diferença evidente entre os resultados do 1.º e do 2.º ano no que se refere à consciência fonémica, sendo a identificação de palavras com o mesmo fonema inicial o aspeto em que um maior número de alunos de 1.º ano revela dificuldades e o único em que a percentagem de alunos no nível “com dificuldade” é mais elevada do que a do nível “com facilidade”. Este é um resultado que deve merecer atenção, tendo em conta que a consciência fonémica é um dos preditores mais robustos para o (in)sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita, crucial no processo de estabelecimento de correspondências grafema/fonema e fonema/grafema (Garrido, 2020).

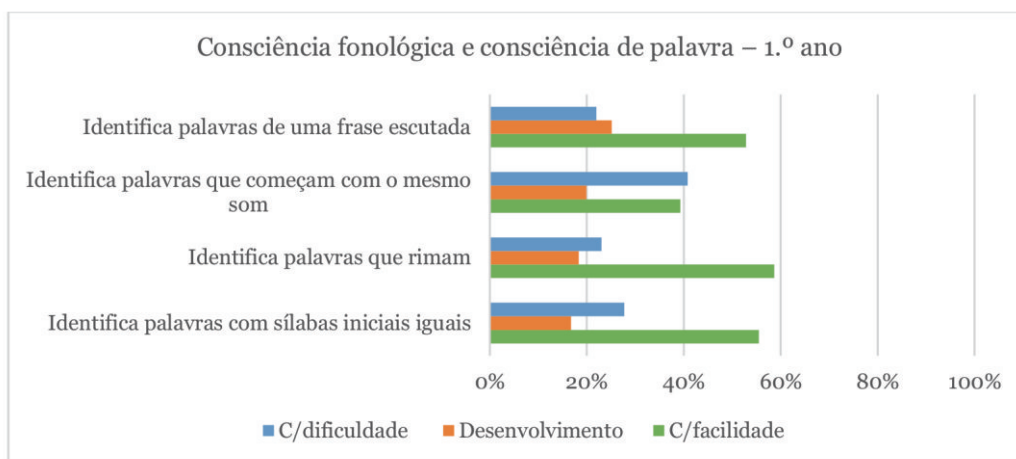


Figura 3. Resultados relativos ao Caderno 1 no 1.º ano.

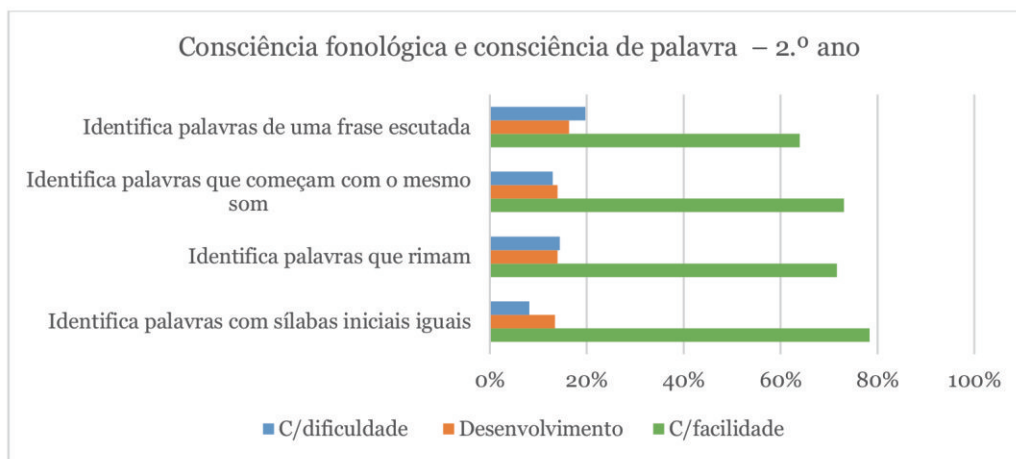


Figura 4. Resultados relativos ao Caderno 1 no 2.º ano.

Os gráficos das Figuras 5 e 6 apresentam os resultados obtidos pelos alunos nos itens do Caderno 2, que avaliam compreensão de estruturas sintáticas complexas e consciência sintática. Globalmente, pode considerar-se que não há dificuldades com a compreensão das estruturas sintáticas avaliadas em nenhum dos anos, uma vez que as percentagens do nível “com facilidade” se situam na ordem dos 70% ou acima desse valor. Já no que se refere à tarefa de juízo de aceitabilidade de frases bem e mal formadas, não só se observa uma diferença mais evidente entre os resultados dos dois anos, como se pode observar que o reconhecimento de frases com problemas de ordem de palavras suscitou maiores dificuldades, especialmente para os alunos de 1.º ano.

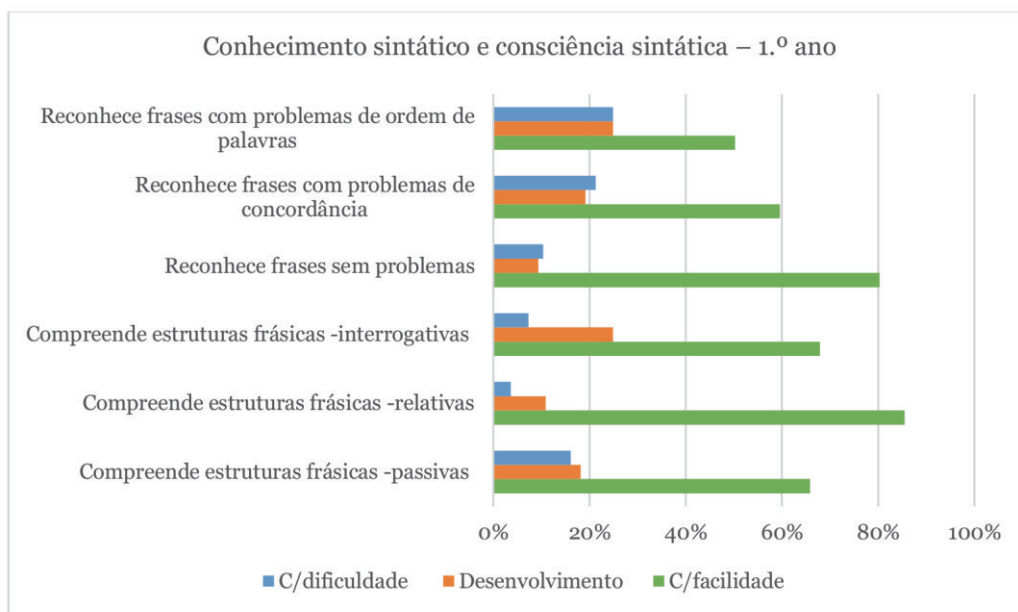


Figura 5. Resultados relativos ao Caderno 2 no 1.º ano.

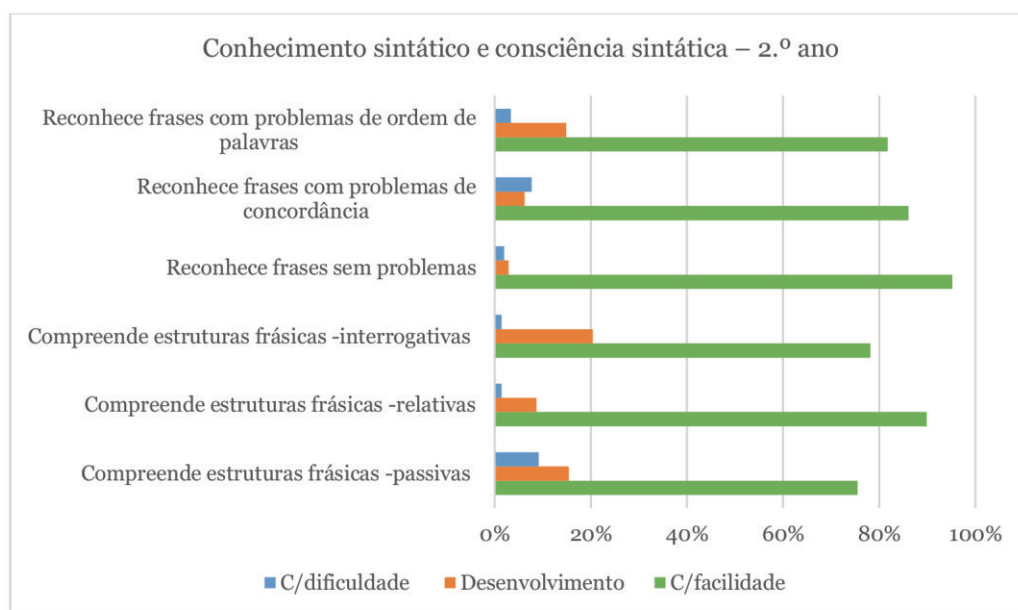


Figura 6. Resultados relativos ao Caderno 2 no 2.º ano.

Os resultados relativos ao Caderno 3, que avalia diferentes aspetos de literacia emergente, são apresentados nos gráficos das Figuras 7 e 8. Verifica-se nestes dados uma clara progressão do 1.º para o 2.º ano, com este último ano a evidenciar percentagens no nível “com facilidade” superiores a 80% em todas as capacidades avaliadas e percentagens quase nulas para o nível “com dificuldade”. No 1.º ano, observa-se que a maior parte dos alunos já revela facilidade no reconhecimento de letras relativamente a algarismos ou outros símbolos, já reconhece palavras escritas, distinguindo-as de sequências de letras que não podem ser lidas, e já conhece letras do alfabeto. Destaca-se a percentagem muito próxima dos 60% relativamente a este último aspeto, que é, a par da consciência fonémica, considerado também um preditor de (in)sucesso no 1.º ano (Salvador & Martins 2017; Garrido, 2020).

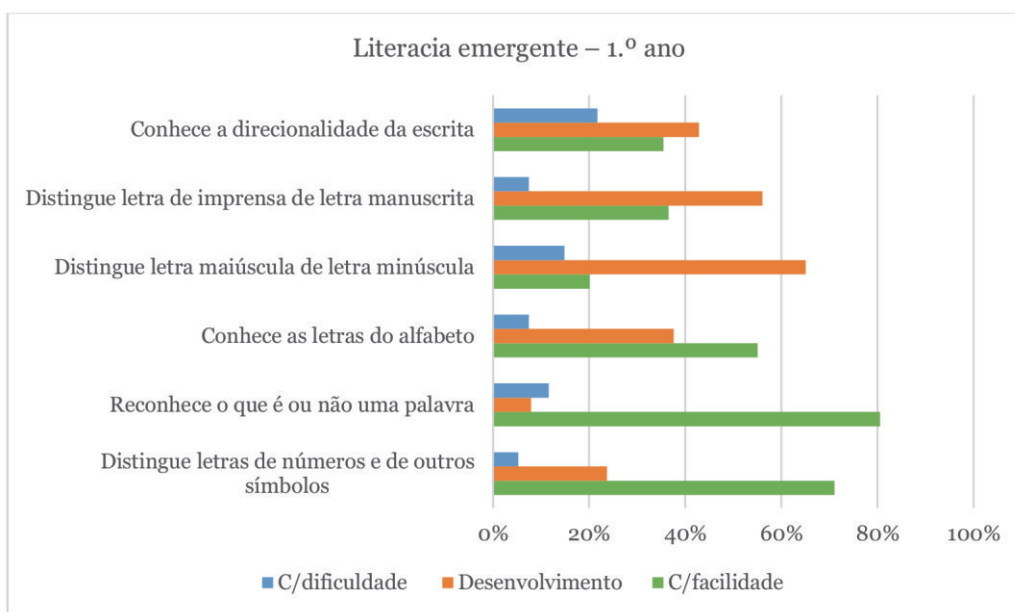


Figura 7. Resultados relativos ao Caderno 3 no 1.º ano.

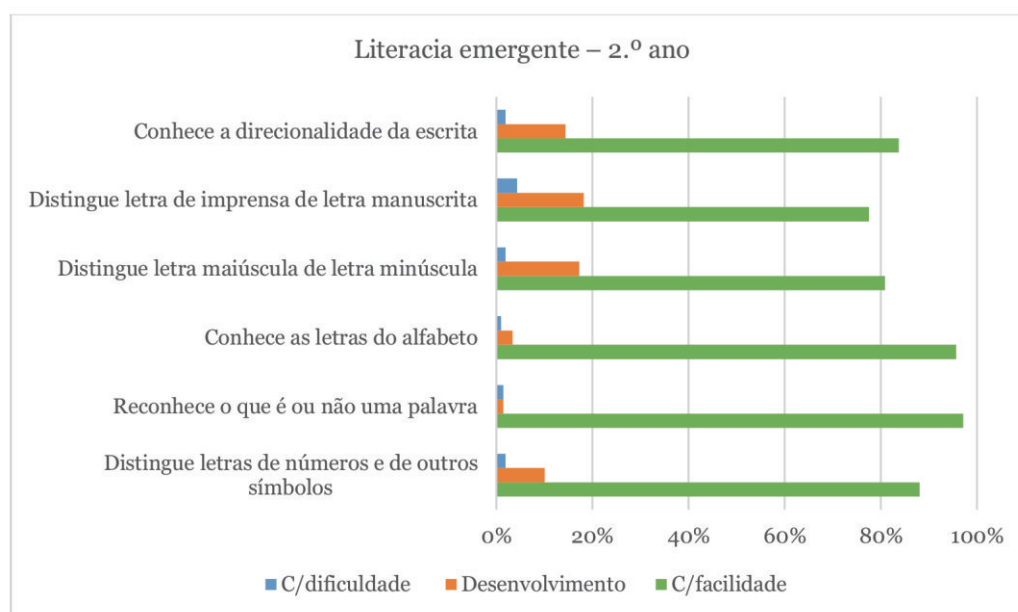


Figura 8. Resultados relativos ao Caderno 3 no 2.º ano.

Por fim, o gráfico da Figura 9 mostra os resultados relativos ao Caderno 4. Recorde-se que este Caderno, que avalia diferentes processos de leitura (reconhecimento de palavras e compreensão de texto) e escrita (escrita de palavras, frases e texto), foi implementado apenas junto do grupo de 2.º ano de escolaridade. O reconhecimento de palavras escritas é o aspeto que apresenta uma maior percentagem no nível “com facilidade”; a compreensão de texto narrativo é um processo “em desenvolvimento” para a maior parte dos alunos. As tarefas que envolvem escrita foram, de um modo geral, exigentes para os alunos, inclusive ao nível da palavra, como se verifica pela elevada percentagem no nível “com dificuldade” na escrita de palavras frequentes.

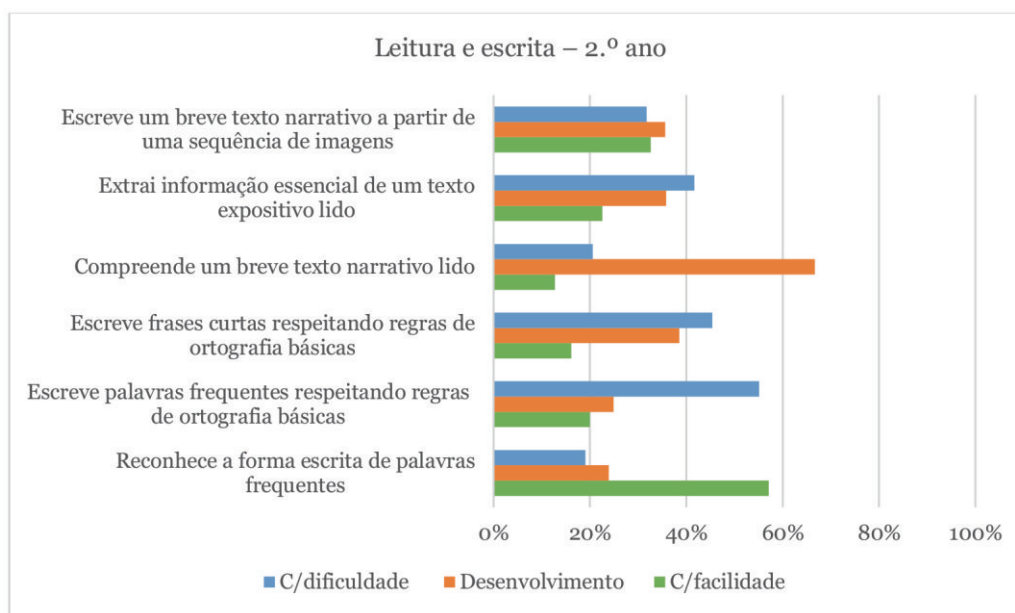


Figura 9. Resultados relativos ao Caderno 4 no 2.º ano.

3. Da avaliação à intervenção: atividades para o 1.º ciclo

No âmbito do PIPALE, foram desenvolvidas diferentes estratégias de intervenção para atuar de forma ajustada perante os resultados obtidos neste diagnóstico e, em concreto, perante as dificuldades encontradas.

As estratégias desenvolvidas ao longo do ano letivo 2019-2020 foram condicionadas, em parte, pelo contexto pandémico que surgiu no ano de 2020. Nestas estratégias, incluem-se: i) atividades lúdicas manipuláveis desenvolvidas pelos professores em contexto de formação e implementadas em grupo-turma ou em pequenos grupos, em contexto de sala de aula; ii) atividades interativas digitais desenvolvidas pela equipa, concebidas para o contexto de ensino a distância; iii) conjunto de atividades lúdicas manipuláveis desenvolvidas pela equipa – Kit PIPALE (Batalha et al., 2020) – distribuídas a todas as crianças durante o período pandémico em que as escolas estiveram fechadas. O Kit PIPALE para o 1.º ciclo⁸ inclui: 1. Jogo dos lápis coloridos (para treino da identificação de rimas e de fonema inicial); 2. Dominó de sílabas (para treino da identificação de sílaba inicial e final idênticas); 3. Cartas de sons e letras (para treino das correspondências fonema grafema e grafema-fonema); 4. Dados de histórias (para desenvolvimento de competências narrativas); 5. Jogo do arco-íris (para treino de diferentes aspetos da consciência sintática). A frequência de uso das diferentes atividades e a forma da sua aplicação (em grupo-turma ou a pequenos grupos de crianças com maiores dificuldades) foi gerida por cada professor e por professores de apoio ou de educação especial em função das necessidades identificadas em cada turma.

Deste conjunto de atividades, seleccionámos para apresentação neste artigo: um conjunto de quatro atividades que visam o desenvolvimento da consciência fonémica (3.1.); duas atividades que visam o desenvolvimento das relações entre sons e letras (3.2); uma atividade que visa o desenvolvimento da consciência sintática (3.3.); e uma sequência de atividades para o desenvolvimento da leitura e da escrita (3.4). Algumas destas atividades foram implementadas em sala de aula, e outras integraram o Kit PIPALE enviado a cada criança durante o período de encerramento das escolas.

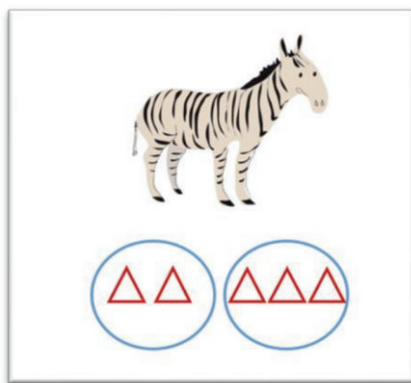
⁸ O Kit PIPALE para o 1.º ciclo foi criado para alunos do 1.º e 2.º anos de escolaridade. Uma versão diferente do Kit foi concebida para alunos do último ano do pré-escolar.

3.1. Desenvolvimento da consciência fonémica

No nível fonológico, os resultados do diagnóstico mostraram que a identificação de palavras que começam pelo mesmo fonema revelou ser o domínio mais problemático, especialmente para as crianças do 1.º ano, que manifestaram a sua dificuldade perante este aspeto específico. A consciência fonémica reveste-se de grande importância uma vez que terá implicações muito diretas na aprendizagem da leitura (decifração) e da escrita (dimensão gráfica e ortográfica) devido ao estabelecimento das relações fonema/grafema e grafema/fonema, sendo particularmente importante em línguas como o português, em que existe um sistema de escrita alfabético relativamente transparente na relação que se estabelece entre as duas unidades. Sabe-se também que é estabelecida uma relação biunívoca entre consciência fonémica e leitura e escrita, no sentido em que a consciência fonológica beneficia as competências de leitura e escrita e estas, por sua vez, contribuem para o desenvolvimento da consciência fonológica (Silva, 2016).

Das atividades construídas para o desenvolvimento da consciência fonológica, selecionámos duas atividades que envolvem identificação de sílabas e de fonemas e duas atividades que envolvem manipulação de fonemas.

A primeira atividade – “Conta os sons” – (exemplificada na Figura 10) requer a identificação do número de sílabas correspondentes à palavra representada na imagem (*zebra*, neste caso) e, dentro de cada sílaba, a identificação do número de fonemas. Assim, na primeira sílaba da palavra *zebra*, representada com um círculo azul, cabem dois triângulos, que correspondem aos segmentos [z] e [e], enquanto na segunda sílaba, também representada com um círculo da mesma cor, cabem três triângulos, que correspondem aos segmentos [b], [r] e [ɐ]. Inicialmente, é apresentada a imagem; depois a criança tem a oportunidade de referir o número de sílabas e, a seguir, o número de fonemas em cada sílaba. Após ser indicado o número de sílabas, é fornecida a resposta correta. O mesmo acontece em relação ao número de fonemas. Previamente, apresentou-se às crianças a correspondência entre círculo e sílaba e triângulo e fonema. Assim, independentemente da atividade, a criança consegue reconhecer o que significa cada um dos símbolos.



Figuras 10. Imagem ilustrativa da atividade “Conta os sons” (consciência fonémica e silábica - identificação).

A atividade “Encontra o som”, exemplificada na Figura 11, requer a identificação da sílaba em que se encontra o fonema alvo, neste caso pedindo-se a localização do segmento [v]. Nesta atividade, aponta-se a diversidade de posições que um som pode ocupar dentro da palavra: pode incorporar uma sílaba inicial, uma sílaba medial ou ainda uma sílaba final. Para além disso, os exemplos integram imagens que correspondem a palavras com extensões diferentes. A forma escrita da palavra só aparece depois de concluída a tarefa de identificação do número de sílabas da palavra e da posição do segmento nas sílabas que a constituem.

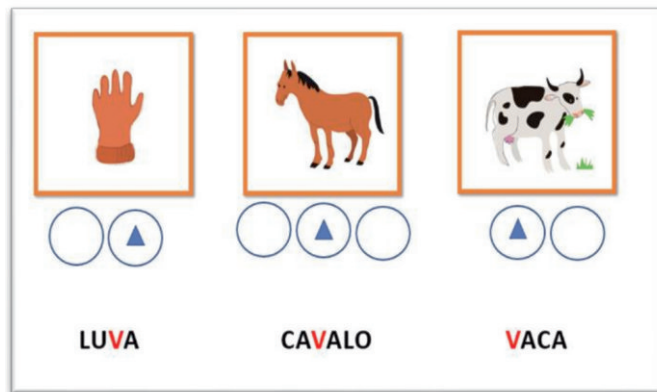


Figura 11. Imagem ilustrativa da atividade “Encontra o som” (consciência fonêmica e silábica - localização do segmento nas sílabas da palavra).

As atividades apresentadas em seguida envolvem tarefas de manipulação, sendo, do ponto de vista da criança, mais exigentes. Na atividade “Troca o som” (exemplificada na Figura 12), pede-se às crianças que identifiquem o fonema inicial da palavra *mala* /m/, que suprimam o fonema inicial da palavra *nota* /n/ e que o substituam pelo fonema encontrado na palavra anterior, para, a partir daí, formar uma nova palavra. Depois de feita a substituição e encontrada a palavra-alvo, neste caso *mota*, é apresentada a imagem correspondente. A existência de imagens é fundamental para a concretização destas tarefas de consciência fonológica.

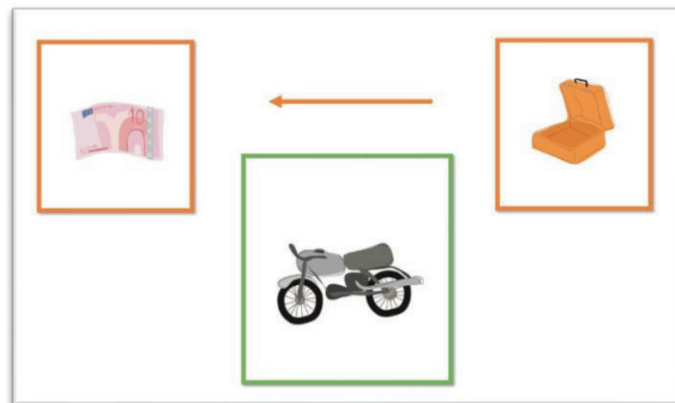


Figura 12. Imagem ilustrativa da atividade “Troca o som” (consciência fonêmica - manipulação).

Também a atividade “Descobre a palavra”, exemplificada na Figura 13, requer a manipulação de segmentos. Neste caso, a criança tem de isolar o segmento inicial de cada palavra e formar uma nova palavra combinando esses segmentos. No caso do exemplo da Figura 13, a partir de *chupeta* e de *águia*, pede-se que sejam isolados os segmentos [ʃ] e [a] para formar a palavra *chá*. A imagem da palavra formada é fornecida depois de concluída a tarefa.

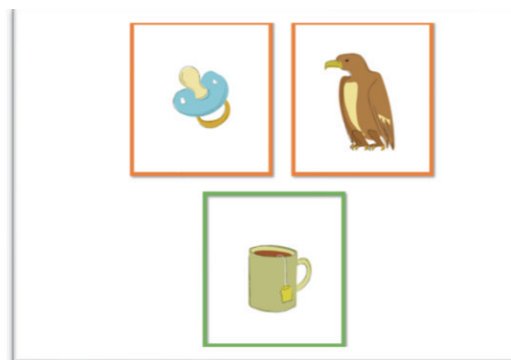


Figura 13. Imagem ilustrativa da atividade “Descobre a palavra” (consciência fonêmica - manipulação).

Todas estas atividades incluem itens com níveis de complexidade diferenciados, começando por palavras mais simples, com menor extensão silábica, com formatos silábicos mais simples (CV) e com segmentos mais fáceis de identificar e isolar (fricativas, vibrantes e laterais), e terminando com palavras mais difíceis.

3.2. Desenvolvimento das relações fonema-grafema e grafema-fonema

Uma outra área que se encontra ainda em desenvolvimento nestas faixas etárias e que se reflete nas tarefas de leitura e escrita de palavras é a da correspondência entre sons e letras, que implica a compreensão de que um som pode ser representado por mais do que uma letra e de que uma mesma letra pode representar mais do que um som. Os resultados obtidos no Caderno 4 mostram que, no início do 2.º ano, estas correspondências não são ainda estabelecidas de forma automática por todas as crianças; na escrita de palavras, registaram-se dificuldades que envolvem o domínio destas correspondências, assim como de regras de ortografia básicas.

No Kit PIPALE, incluiu-se uma atividade de desenvolvimento de correspondências de sons e letras, considerando dois percursos: 1) reconhecimento de diferentes sons associados à mesma letra; 2) distinção entre dois sons próximos que podem ser representados pela mesma letra e representações gráficas associadas a cada um dos sons.

No primeiro caso, ilustrado na Figura 14, são usados três cartões com imagens-modelo associadas a diferentes sons da mesma letra. Concretamente, fornecem-se palavras com a letra <e> associadas a diferentes sons: na palavra *gelado*, em que se pronuncia [i]; na palavra *boneca*, em que se pronuncia [ɛ]; e na palavra *zebra*, em que se pronuncia [e]⁹. A criança tem de associar às imagens-modelo cartas com as restantes palavras que contêm a letra <e>, consoante o som que lhe está associado. Por exemplo, à imagem da *boneca*, teria de associar os cartões (recortados) de *anel*, *chaminé*, *castelo* e *seta*, em que a letra <e> corresponde ao som [ɛ].



Figura 14. Imagem ilustrativa da atividade de associação grafema-fonema.

No segundo caso (Figura 15), parte-se de dois cartões com imagens-modelo que exemplificam os sons [s] e [z] associados à letra <s>. A tarefa da criança consiste em associar a cada uma das imagens-modelo as restantes cartas, com palavras que contêm os sons [s] ou [z] associados a diferentes representações gráficas: *zebra*, *tesoura*, *casa*, *baliza*, *chimpanzé*, por um lado, e *sino*, *maçã*, *sapato*, *laço* e *girassol*, por outro lado.

⁹ Não se incluiu o som [i] por duas razões: i) não era objetivo da atividade incluir todas as correspondências fonema-grafema de forma exaustiva; ii) ao contrário dos outros casos contemplados, a correspondência entre a letra <e> e o som [i] não é estável em português europeu, uma vez que, em posição inicial de palavra, esta letra tem várias possibilidades de pronúncia (ex: elefante [i]lefonte ou [e]lefonte) e, antes de vogal, pode ser produzida como vogal ou como semivogal (ex: veado v[i]ado ou v[j]ado).



Figura 15. Imagem ilustrativa da atividade de associação fonema-grafema.

3.3. Desenvolvimento da consciência sintática

No nível sintático, a capacidade para reconhecer frases mal formadas com problemas de ordem de palavras foi a área em que as crianças revelaram um pior desempenho. Na tarefa de juízo de aceitabilidade de frases bem e mal formadas do Caderno 2, houve uma diferença mais evidente entre os resultados dos dois anos, tendo os alunos do 1.º ano mostrado mais dificuldades, como seria esperado.

No âmbito da intervenção do PIPALE, foram criadas algumas atividades para desenvolvimento da consciência sintática. Na Figura 16, vemos o jogo do arco-íris, integrado no Kit PIPALE, que é formado por um tabuleiro e outros elementos como um dado, peões e cartões de jogo de diferentes cores. Em cada cartão de jogo, apresenta-se um desafio sintático e a sua solução. Cada cor corresponde a um tipo de desafio diferente: o amarelo exige que se ouça uma frase e se responda a uma pergunta; o azul pressupõe ouvir uma frase e dizer se está certa ou errada; e o verde implica ouvir uma frase errada e repeti-la, corrigindo o erro; e, finalmente, o vermelho implica juntar duas frases ouvidas para formar uma só frase. Todos os desafios têm subjacentes questões de ordem sintática. Cada desafio estimula a consciência sintática, com atividades de complexidade variável: umas envolvem apenas conhecimento implícito (compreensão de estruturas sintáticas complexas), outras envolvem consciência sintática, com identificação de erros, outras, mais complexas, envolvem já manipulação de frases.

Os exemplos presentes na Figura 16 dizem respeito a questões de interpretação de pronomes relativos (no cartão amarelo), de concordância (no cartão azul), de ordem de palavras (no cartão verde), e de coordenação e subordinação (cartão vermelho). Para cada cor, existiam 6 cartões.



Figura 16. Imagens ilustrativas do jogo do arco-íris (Kit PIPALE).

3.4. Desenvolvimento da leitura e da escrita

Os resultados obtidos no Caderno 4 mostraram que, no início do 2.º ano, a compreensão e a produção de textos se encontra em etapas muito iniciais de desenvolvimento para a maior parte dos alunos. Relativamente à leitura, os resultados evidenciam que predomina o nível “em desenvolvimento”, com diferenças quanto às dificuldades suscitadas por texto narrativo e por texto expositivo. Na escrita, mais de um quarto dos alunos é posicionado no nível “com dificuldade”, apresentando frequentemente produções que ainda não correspondem a unidades textuais, mas a sequências de frases simples.

No âmbito do PIPALE, foi concebida uma sequência de atividades para o ensino da escrita que procura promover a articulação entre escrita, leitura e consciência linguística, promovendo-se também, nos conteúdos ativadas pela leitura de textos, a articulação entre Português e Estudo do Meio.

Tomando-se por base alguns dos princípios orientadores do ensino-aprendizagem da escrita sistematizados por Barbeiro & Pereira (2007), nomeadamente a organização da atividade de escrita em três momentos (planificação, textualização, revisão), partiu-se da leitura e compreensão de um texto de carácter narrativo com sequências dialógicas – *A Amélia quer um cão* – para se dar continuidade a esse mesmo texto, com a produção escrita de novos diálogos.

A sequência integra os seguintes momentos:

- i) contextualização e definição de objetivos da sequência de escrita a partir da leitura da história *A Amélia quer um cão* e de atividades de compreensão deste texto (em formato digital e interativo);
- ii) planificação dos textos a produzir (sequências dialógicas entre as duas personagens da história lida, que argumentam e contra-argumentam sobre os animais mais adequados para se ter em casa), que é feita através de duas atividades: uma que permite a ativação de conteúdo para os diálogos, com seleção e organização de informação a partir da leitura de artigos de enciclopédia sobre animais (Figura 17); e uma segunda atividade, do domínio da consciência linguística, que visa a manipulação de estruturas frásicas a mobilizar nos diálogos (Figura 18);
- iii) textualização dos diálogos a partir do modelo da história lida (Figura 19);
- iv) revisão de texto, com base numa lista de verificação.

Ao longo da sequência, os alunos contactam com diferentes géneros textuais: leem uma história com sequências dialogais; leem artigos de enciclopédia; escrevem sequências dialogais. Relativamente aos aspetos linguísticos de nível micro, mobiliza-se, em particular, conhecimento sintático de estruturas interrogativas e de estruturas condicionais introduzidas por *se* com uso de condicional simples.

Vamos identificar as características mais importantes destes animais.

	Onde vive? Anda na terra ou na água?	Qual é o seu tamanho, é grande ou pequeno?	Como é o seu corpo e de que cor é que é?	O que gosta de comer?	Que outras coisas sabes sobre este animal?
Tigre					
Crocodilo					
Canguru					
Hipopótamo					
Dinossauro					

Figura 17. Material da sequência de escrita *A Amélia quer um cão* (fase da planificação: seleção e organização de conteúdo a partir da leitura de artigos de enciclopédia)

Vamos construir perguntas como as que a Amélia fez. Junta as frases usando se de acordo com o exemplo.

Não podemos ter um elefante.
Podemos ter uma baleia?
Se não podemos ter um elefante, podemos ter uma baleia?

Não podemos ter uma baleia.
Podemos ter um tigre?

Não podemos ter um tigre.
Podemos ter um crocodilo?

Não podemos ter um crocodilo.
Podemos ter um canguru?

Não podemos ter um canguru.
Podemos ter um hipopótamo?

Não podemos ter um hipopótamo.
Podemos ter um dinossauro?

Figura 18. Material da sequência de escrita *A Amélia quer um cão* (fase da planificação: manipulação de estruturas frásicas).

Amélia	
Pergunta ao pai	
O que fazia com este animal	
Pai	
Resposta do pai	
Porque é que a Amélia não podia ter este animal	

Figura 19. Material da sequência de escrita A Amélia quer um cão (fase da textualização: escrita de diálogo a partir de modelo)

Esta sequência foi implementada em turmas de 2.º ano como atividade de escrita colaborativa. Como extensão da atividade, numa das turmas, os alunos construíram fantoches das personagens e dramatizaram a história a partir dos diálogos produzidos.

4. Considerações finais

Mesmo antes de iniciarem a escolaridade formal, as crianças já possuem capacidades e conhecimentos determinantes para a aprendizagem da leitura e da escrita. Procurámos mostrar que tais capacidades e conhecimentos não devem ser ignorados, mas sim aproveitados para facilitar a aprendizagem da linguagem escrita. Nesta perspetiva, um diagnóstico adequado nos anos iniciais da escolaridade permitirá a identificação de áreas de intervenção prioritária na aprendizagem da leitura e da escrita e a identificação de eventuais alunos em risco de insucesso.

Nesse diagnóstico e noutras situações, a avaliação da linguagem oral e da consciência linguística não pode ser dissociada da avaliação de competências de leitura e escrita, e uma visão interligada de ambas poderá fornecer pistas válidas para um trabalho mais adequado. Concretamente, deve apostar-se no desenvolvimento da consciência linguística, especialmente com atividades lúdicas e prazerosas para a criança, com o intuito de que estas se apercebam de que a língua, para além de um meio de comunicação, pode ser também um objeto de reflexão. Assim, importa implementar, de modo sistemático, organizado e sequencial, atividades que promovam o desenvolvimento da consciência linguística das crianças. Como vimos, um maior desenvolvimento da consciência linguística da criança (fonológica e sintática, por exemplo) beneficia os desempenhos das crianças na aprendizagem da leitura e da escrita.

Neste trabalho, evidenciaram-se resultados importantes relativamente à avaliação da linguagem oral e escrita nos dois primeiros anos de escolaridade no âmbito do PIPALE:

- (i) a existência de uma clara progressão entre o 1.º e o 2.º ano quanto à maior parte dos aspetos avaliados;
- (ii) no domínio da consciência linguística, maiores dificuldades quanto à identificação de palavras que começam pelo mesmo fonema, a nível fonológico, e à capacidade para reconhecer frases mal formadas com problemas de ordem de palavras, no nível sintático;
- (iii) no domínio da literacia emergente, facilidade no reconhecimento da maior parte das letras;
- (iv) no domínio da leitura e da escrita, maiores dificuldades na compreensão de texto expositivo e na escrita de frases e textos.

Na perspetiva de avaliar para intervir, estes resultados forneceram um contributo essencial para se traçar a intervenção necessária junto dos alunos que participam no projeto. Para o trabalho de criação de materiais contribuíram também a capacitação didática e científica dos professores de 1.º ciclo que participaram no PIPALE. A formação e acompanhamento dos professores permitiram também consolidar conhecimentos necessários ao desenvolvimento de práticas mais esclarecidas e desenvolvidas com maior intencionalidade. Só uma prática informada e ancorada em conhecimento robusto pode contribuir para a formação de professores e para alunos mais bem preparados e confiantes.

Bibliografia

- Batalha, J., Lobo, M., Estrela, A., & Bragança, B. (2020). *Kit PIPALE*. UNL-FCSH.
- Batalha, J., Lobo, M., Estrela, A., & Bragança, B. (2021). Avaliação da linguagem oral e escrita no pré-escolar e nos primeiros anos de escolaridade. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística*, (8), 40-53.
<https://doi.org/10.26334/2183-9077/rapln8ano2021a4>
- Barbeiro, L. & Pereira, L. A. (2007). *O ensino da escrita: a dimensão textual*. Ministério da Educação/DGIDC/PNEP.
- Bowey, J. A. (2005). Predicting individual differences in learning to read. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook*. Blackwell, 155-172.
- Cadime, I., Fernandes, I., Brandão, S., Nóvoa, P., Rodrigues, A. & Ferreira, A. (2009). A aquisição da leitura e da escrita: variáveis preditoras no nível pré-escolar. In *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Universidade do Minho, 4001-4015.
- Cardoso, S. & Castro, A. (2012). Consciência de palavra em crianças de idade pré-escolar e escolar. *Textos Selecionados do XXVII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, 136-152.
- Corrêa, L., Augusto, M., Lima-Júnior, J. (2017). Passivas. In M. J. Freitas & A. L. Santos (Orgs). *A aquisição de língua materna e não materna. Questões gerais e dados do Português*. Textbooks in Language Sciences. Language Science Press, 201-224.
- Direção Geral de Educação (2018). *Aprendizagens essenciais do ensino básico*. Ministério da Educação/Direção Geral de Educação.
- Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. Ministério da Educação/DGIDC/PNEP.
- Gaiolas, M. (2016). *Aprendizagem da linguagem escrita nos dois primeiros anos de escolaridade e sua relação com o conhecimento metalinguístico*. Tese de doutoramento apresentada ao ISPA.
- Garrido, I. (2020). *Preditores precoces do (in)sucesso na aprendizagem da leitura em crianças do 1.º ano de escolaridade*. Tese de mestrado apresentada à Universidade de Aveiro.
- Freitas, M. J., Gonçalves, A. & Duarte, I. (2010). *Avaliação da consciência linguística: aspetos fonológicos e sintáticos do português*. Colibri.
- Fernandes, D., Machado, E. A. & Candeias, F. (2020). Para uma avaliação pedagógica: dinâmicas e processos de formação no projeto MAIA (2019-2020). Ministério da Educação/Direção Geral de Educação.
- Hakkarainen, A., Holopainen, L. & Savolainen, H. (2016). The impact of learning difficulties and socioemotional and behavioural problems on transition to postsecondary education or work life in Finland: a five-year follow-up study. *European Journal of Special Needs Education*, 31(2), 171-186.
- Hulme, C. & Snowling, M. J. (2013). Learning to read: what we know and what we need to understand better. *Child Development Perspectives*, 7(1):1-5.
- Lobo, M., Batalha, J., Estrela, A., & Bragança, B. (2019). *Instrumento de diagnóstico PIPALE - 1. Manual de aplicação e classificação*. UNL-FCSH.
- Lobo, M. & Soares-Jesel, C. (2017). Interrogativas, relativas e clivadas. In M. J. Freitas & A. L. Santos (Orgs). *A aquisição de língua materna e não materna. Questões gerais e dados do Português*. Textbooks in Language Sciences. Language Science Press, 225-248.
- Pape, K., Bjørngaard, J. H., Westin, S., Holmen, T. L. & Krokstad, S. (2011). Reading and writing difficulties in adolescence and later risk of welfare dependence. A ten year follow-up, the HUNT Study, Norway. *BMC Public Health* 11, 718.
- Perdigão, A. (2015). *Consciência Sintática: Processos de Concordância vs. Ordem de Palavras em PE*. Dissertação de Mestrado. IPS, UNL.

- Martins, M. A. & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Universidade Aberta.
- Reis, A., Faisca, L., Castro, S.-L., & Petersson, K.M. (2010). Preditores da leitura ao longo da escolaridade: Um estudo com alunos do 1.º ciclo do ensino básico. In *Atas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*, 3117-3132.
- Rodrigues, L., Alçada, I., Calçada, T., & Mata, J. (2017). *Aprender a ler e a escrever em Portugal (relatório de progresso)*. Fórum Estatístico/Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência.
- Salvador, L., & Martins, M. A. (2017). Práticas de literacia familiar, competências linguísticas e desempenho em leitura no 1º ano de escolaridade. *Análise Psicológica*, 35(1), 1-12.
- Silva, I. (Coord.) (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção Geral de Educação.
- Verdasca, J. (Coord.). (2019) *Relatório PNPSE 2016-2018: Escolas e Comunidades tecendo Políticas Educativas com base em Evidências*. Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar / Direção Geral de Educação.
- Viana, F. L., & Ribeiro, I. (2010). *PRP - Prova de Reconhecimento de Palavras*. Cegoc.
- Viana, F. L., Ribeiro, I., Santos, S., Cadime, I., Morgado, C., & Baptista, A. (2018). *Provas de rastreio 1.º ano. Versão 1*. Lusoinfo Multimédia.



Visite a Loja Virtual da APP

À VENDA:

- » Publicações APP
- » Publicações APP-Colibri
- » Publicações de grupos editoriais com os quais a APP tem acordo de vendas

Os sócios da APP usufruem de desconto especial em todas as publicações à venda.

www.app.pt/loja