



Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

Mestrado em Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor

Dissertação

**Caraterização da preparação para a leitura e do desempenho
na leitura no 1º e 2º ano de escolaridade**

Silvia Alexandra Garcia Vilalva

Orientador(es) | Isabel Maria Silva

Évora 2026





Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

Mestrado em Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor

Dissertação

**Caraterização da preparação para a leitura e do desempenho
na leitura no 1^o e 2^o ano de escolaridade**

Silvia Alexandra Garcia Vilalva

Orientador(es) | Isabel Maria Silva

Évora 2026





A dissertação foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor da Escola de Ciências Sociais:

Presidente | Ana Artur (Universidade de Évora)

Vogais | Isabel Marta Silva (Universidade de Évora) (Orientador)
Ângela Balça (Universidade de Évora) (Arguente)

Évora 2026



Sumário:

O objetivo deste estudo foi caracterizar a preparação para a leitura e o desempenho na leitura no 1.º e 2.º anos de escolaridade. Utilizando a versão portuguesa da Multilanguage Assessment Battery of Early Literacy avaliaram-se, nos três períodos letivos, as competências de literacia de 1673 crianças, de instituições de ensino públicas e privadas, de diferentes regiões do país. Encontrou-se uma progressão consistente dos conhecimentos e competências envolvidas na aprendizagem da leitura, com evolução mais acentuada e maior heterogeneidade no último ano do pré-escolar e no 1.º ano. O conhecimento do nome e do som das letras e a consciência fonémica correlacionaram-se com o desempenho na leitura e com medidas de avaliação aplicadas no final do ano letivo. A heterogeneidade observada no início da aprendizagem sublinha a necessidade de um trabalho mais sistemático e de garantir continuidade pedagógica. A utilização de instrumentos padronizados é essencial para a melhoria das práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Leitura, Preparação para a leitura, Aprendizagem da leitura, MABEL

Characterization of Reading Readiness Performance in the 1st and 2nd Grades of primary Education

Abstract

The aim of this study was to characterize reading readiness and reading performance in the 1st and 2nd grades of primary education.

Using the Portuguese version of the *Multilanguage Assessment Battery of Early Literacy*, the literacy skills of 1,673 children from public and private educational institutions across different regions of the country were assessed during the three school terms. A consistent progression in the knowledge and skills involved in literacy acquisition was found, with more pronounced development and greater heterogeneity observed in the final year of preschool education and in the 1st grade. Knowledge of letter names and sounds, as well as phonemic awareness, were correlated with reading performance and with assessment measures administered at the end of the school year. The heterogeneity observed at the beginning of the learning process highlights the need for more systematic work and for ensuring pedagogical continuity. The use of standardized assessment instruments is essential for improving pedagogical practices.

Keywords: Reading; Early literacy; Reading acquisition; MABEL

Agradecimentos

“É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança” ...

Este conhecido ditado africano define a educação como um processo holístico e comunitário, onde cada membro da sociedade assume um papel vital na formação de novas gerações.

Sem querer ser pretensiosa, também para a construção de uma dissertação é necessário o contributo de muitas pessoas, uma verdadeira aldeia!... Alguns com conhecimentos teóricos, outros com a sua destreza prática, outros com o seu exemplo e outros que não nos deixam desistir e com o seu incentivo nos fazem continuar!

Por estes motivos agradeço a todos,

Em primeiro lugar à minha família, amigos e colegas pela ajuda, apoio e incentivo ao longo desta jornada;

Aos professores e colegas de Mestrado pela partilha de saberes, dúvidas, alegrias e algumas angústias neste percurso;

À minha orientadora, Professora Doutora Isabel Leite, pela sua assertividade, pelos seus conhecimentos, pela sua paixão pela Leitura e pela enorme vontade de contribuir para promover a Literacia no nosso país;

Por fim a todos os alunos, docentes e técnicos especializados, com quem tenho e tive o prazer de trabalhar, pelos seus ensinamentos e partilhas de todos os dias, que cultivam em mim a vontade de aprender mais para melhorar a minha prática.

A todos o meu muito obrigada!!!

Índice

Introdução.....	08
2. Revisão da Literatura.....	11
2.1. A Linguagem.....	11
2.2. A Leitura	13
2.2.2. Processos cognitivos implicados na aprendizagem da leitura.....	17
2.3. Métodos de ensino da leitura	20
2.3.1 Métodos fónicos	22
2.3.2. Métodos globais	22
2.3.3 Comparação entre Métodos fónicos e Métodos globais.....	23
2.4. Fatores que influenciam a aprendizagem da leitura.....	25
3. Metodologia.....	28
3.1 Tipo de estudo /descrição do desenho experimental.....	28
3.2 Participantes/amostra	29
3.3 Material e instrumentos	30
3.3.1 Grelha de dados pessoais e sociodemográficos.....	30
3.3.2. Instrumento - MABEL - Multilanguage Assessment Battery of Early Literacy	30
3.3.3 Avaliação de Leitura.....	34
3.4 Procedimentos.....	35
3.4.1 Considerações éticas	37
4. Apresentação de Resultados	37
5. Discussão de resultados	52
6. Conclusões e Implicações Futuras.....	55
7. Referências Bibliográficas.....	56
8. Anexos.....	59
Anexo I - Consentimento Informado	60
Anexo II - Protocolo de Aplicação MABEL.....	62
Anexo III - Plataforma MABEL	63
.....	64
Anexo IV - Exemplos de folha de Registo MABEL	64
Anexo V - Tabela comparativa: leitura de palavras em 1 minuto (MABEL / ELDEL)	65

Introdução

O objetivo deste estudo foi caracterizar a preparação para a leitura e o desempenho na leitura no 1.º e 2.º ano de escolaridade. O tema justifica-se pela relevância da aprendizagem da leitura para o desenvolvimento acadêmico e pessoal da criança, influenciando significativamente o sucesso educativo e a capacidade de participação plena nos contextos escolares. O domínio precoce de competências leitoras possibilita que a criança aprofunde conhecimentos curriculares mais complexos e desenvolva estratégias cognitivas e linguísticas essenciais para a aprendizagem ao longo da vida. Em contrapartida, dificuldades iniciais na leitura tendem a persistir e podem comprometer a aprendizagem futura, tornando essencial a identificação precoce de fatores que favoreçam ou dificultem o processo de aprendizagem da leitura.

Nos sistemas de escrita alfabéticos, como acontece na leitura e escrita do português, as letras correspondem aos fonemas, isto é, às unidades mínimas da fala, responsáveis por distinguir significados das palavras, os fonemas. Contrariamente à aquisição da linguagem, que ocorre de forma espontânea através da exposição a um ambiente linguístico, o domínio do sistema de escrita exige a aprendizagem das correspondências entre os símbolos gráficos e as unidades sonoras. Esse conhecimento é fundamental para que o leitor consiga reconhecer e identificar palavras escritas (Castles, Rastle e Nation, 2018).

A investigação sobre literacia evidencia que a aprendizagem da leitura advém da interação entre diversos fatores de natureza cognitiva, linguística e ambiental. Entre estes, destacam-se o conhecimento do nome e do som das letras, a consciência fonémica, a tomada de consciência das unidades mais elementares da fala, preditores cruciais do sucesso na aprendizagem da leitura (Castles, Rastle e Nation, 2018).

O desenvolvimento destas competências inicia-se ainda antes da escolaridade formal, em contextos de educação pré-escolar, e continua a ser estruturado e consolidado ao longo do 1.º e 2.º anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

As *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE)* sublinham a importância de experiências pedagógicas que promovam a linguagem oral, a familiarização com letras e sons, e a exploração lúdica da linguagem escrita. Este

enquadramento evidencia a necessidade de uma articulação consistente entre educação pré-escolar e ensino básico, de forma a garantir uma transição fluida e o sucesso no início da aprendizagem da leitura.

Uma vez apreendido o modo como o sistema de escrita representa a fala, isto é, o princípio alfabético, é necessário que a criança aprenda a utilizar o conhecimento das correspondências grafema-fonema na pronúncia das palavras escritas.

No português europeu existem correspondências grafema-fonema simples e biunívocas, ou seja, correspondências onde uma letra representa um fonema e onde um fonema é consistentemente representado pela mesma letra. Mas existem também correspondências mais complexas. Em alguns casos a pronúncia da letra é determinada pelo contexto ou posição a palavra (ex., <r> entre vogais, ou <r> em posição inicial de palavra, noutros casos o grafema pode ser um conjunto de letras ou uma letra com um diacrítico (ex., <nh>, <ã>), e noutros situações a correspondência pode mesmo ser inconsistente ou determinada por regularidades difíceis de explicitar (como é o caso da pronúncia do <x>). Na realidade a pronúncia das palavras escritas é determinada não apenas por correspondências grafo-fonológicas, mas também por fatores relacionados com a origem etimológica das palavras, ou relações de natureza morfológica (Maluf, 2003).

De acordo com Castles, Rastle e Nation, (2018), aprender a ler, implica aprender o conjunto de correspondências do código ortográfico da língua, a utilizar esse conhecimento na descodificação das palavras, e para muitas palavras com inconsistências memorizar a sua representação escrita e fonológica. A prática leva a que o mecanismo de descodificação se torne progressivamente mais preciso e rápido, e leva também à constituição do léxico mental ortográfico que permite a identificação rápida de palavras, incluindo as que contêm irregularidades.

O presente estudo insere-se no âmbito do Projeto LER (2023–2026), uma iniciativa promovida pela Fundação Belmiro de Azevedo que visa a melhoria das competências de leitura e escrita de crianças e jovens em Portugal, com especial enfoque nos primeiros anos de escolaridade. Na presente dissertação apresentam-se e analisam-se parte dos dados recolhidos pelo grupo de assistentes de investigação, do qual fez parte a autora deste trabalho. Apresenta-se uma caracterização da preparação para a leitura e o

desempenho na leitura no 1.º e 2.º ano de escolaridade. Recorreu-se à **Bateria MABEL** – *Multilanguage Assessment Battery of Early Literacy*, instrumento que permite avaliar um conjunto abrangente de preditores do desenvolvimento da leitura e da escrita.

Esta investigação pretende não só caracterizar o desenvolvimento das competências iniciais de leitura, como também fornecer informações relevantes para práticas educativas e intervenções pedagógicas fundamentadas em evidência científica.

O presente trabalho encontra-se estruturado da seguinte forma: o primeiro capítulo apresenta o Estado da Arte, tendo sido desenvolvidos os conceitos da linguagem e da leitura, abordando competências inerentes à aprendizagem da leitura, processos cognitivos implicados, métodos de ensino e fatores que influenciam o desenvolvimento da leitura. O segundo capítulo descreve a metodologia do estudo, incluindo o tipo de estudo, instrumentos utilizados, procedimentos e questões éticas. Nos capítulos seguintes, são apresentados os resultados, discutidos à luz do quadro conceptual, culminando nas conclusões, implicações pedagógicas e sugestões para futuras pesquisas.

2. Revisão da Literatura

2.1. A Linguagem

“Os limites da minha linguagem são os limites do meu mundo”, esta frase proferida pelo filósofo e linguista Ludwig Wittgenstein espelha o quão importante é o papel da linguagem para comunicar, de ser humano para ser humano, a linguagem constitui um recurso poderoso para comunicar, partilhar ideias, sentimentos e experiências.

Sim-Sim (2006) define a linguagem como sendo a competência que todo o ser humano possui para adquirir e usar a língua da comunidade em que se insere. De acordo com esta autora, esta competência é desenvolvida espontaneamente nos primeiros anos de vida, visto existir uma capacidade inata do ser humano para a sua aquisição. Contudo é muito importante que o adulto proporcione experiências e contextos estimulantes promotores do desenvolvimento da linguagem. Nesses contextos, as crianças devem ter oportunidade de interagir com os outros e de partilhar as suas vivências, visto que é através da interação verbal, que se tornam comunicadores fluentes e utilizadores competentes na sua língua materna. (Sim-Sim, 2006).

Na fase em que a criança começa a ter conhecimento dos aspetos relacionados com a comunicação, desenvolve também outra competência importante que é a capacidade de tomar consciência do modo como a língua se constrói e organiza. Isto é, passa a reconhecer os seus aspetos formais, adquirindo a chamada consciência linguística. Desse modo, começa a encarar a língua como um objeto de reflexão, compreendendo pouco a pouco os diferentes elementos, as relações entre estes, as regras associadas, bem como as regularidades, irregularidades e especificidades que a caracteriza (Sim-Sim, 2006)

Tendo em conta a variedade de aspetos e fatores envolvidos, o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem torna-se um processo extremamente elaborado. No entanto, podemos dividi-lo em duas grandes dimensões, nomeadamente a comunicação oral e a consciência linguística, que apesar de possuírem características e especificidades próprias se interrelacionam (Sim-Sim, 2006).

Idealmente na Educação pré-escolar, de acordo com *as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (2016) a criança tem oportunidade de desenvolver esta competência, envolvendo-se frequentemente em situações que implicam uma exploração

lúdica da linguagem, demonstrando prazer em brincar com as palavras, inventar sons, e descobrir as suas relações. As rimas, as lengalengas, os trava-línguas e as adivinhas fazem parte da tradição cultural portuguesa e estão muitas vezes na sala e na rotina diária das crianças constituindo importantes recursos para trabalhar a consciência linguística em contextos de educação de infância.

A capacidade para identificar, manipular e identificar os elementos sonoros que compõem as palavras, tais como as sílabas, os componentes intrassilábicos e os fonemas designa-se por consciência fonológica (Morais et al., 1979; Castles et al., 2018).. Esta competência vai-se desenvolvendo progressivamente, possibilitando à criança adquirir uma capacidade cada vez maior para identificar, sintetizar, analisar e suprimir unidades fonológicas cada vez menores. A consciência fonológica está igualmente relacionada com a aprendizagem da leitura, sendo esta relação recíproca e interativa, uma vez que a capacidade para analisar a linguagem oral é essencial para o processo de codificação da escrita, e a própria aprendizagem da leitura favorece o desenvolvimento de níveis de análise fonológica cada vez mais complexos de análise fonológica.

De um modo geral, as crianças do pré-escolar são capazes de manipular e identificar sílabas com relativa facilidade, no entanto, a identificação, análise ou manipulação de fonemas assume maior dificuldade, surgindo mais tarde, uma vez que estas unidades não são perceptivamente salientes, ocorrendo o seu desenvolvimento em idade escolar, pois estão muito associados à aprendizagem da leitura (*Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*, 2016).

A capacidade de compreensão da palavra como um elemento que integra e constitui a frase designa-se por consciência de palavra (Morais et al., 1979; Morais, 2012). Esta consciência revela-se quando a criança é capaz de isolar e reconhecer quantas palavras compõem a frase, compreendendo que a palavra é distinta do objeto ou da realidade a que se refere, ou ainda quando consegue substituir uma palavra por outra num enunciado. Inicialmente, as crianças tendem a reconhecer como palavras apenas aquelas que têm significado para elas, como os nomes e verbos, só mais tarde passam a considerar outros tipos de palavras como os artigos e preposições. Do mesmo modo, ao início apresentam dificuldade em distinguir a palavra do seu significado, ou do objeto a que esta se refere. Somente após algumas oportunidades de reflexão é que as crianças começam a

desenvolver consciência da relação entre a extensão da palavra e a correspondente realização fonológica.

A consciência sintática prende-se com a compreensão das regras da organização gramatical das frases, conduzindo à utilização e controlo dessas regras. Esta competência torna-se evidente quando as crianças identificam frases agramaticais, cujos enunciados não respeitam as regras sintáticas e também quando em fases posteriores, conseguem justificar quais as regras em falta nessas mesmas frases (Morais, 2012; Castles et al., 2018).

A linguagem humana é um sistema complexo que integra a produção e a compreensão verbal, sustentada por processos cognitivos, linguísticos e metalinguísticos que se desenvolvem progressivamente. Na produção verbal o falante mobiliza representações semânticas, sintáticas e fonológicas para codificar intenções comunicativas em sequências sonoras articuladas, enquanto que na compreensão verbal o ouvinte realiza o processo inverso, descodificando o sinal acústico para aceder ao significado (Morais, 2012; Castles et al., 2018). À medida que o desenvolvimento linguístico avança, especialmente em contextos de escolarização, estas competências globais afinam-se para formas mais explícitas de reflexão sobre a língua, nomeadamente a consciência fonémica, que se refere à capacidade de identificar e manipular os fonemas, as unidades sonoras menores, distintivas da fala.

Estudos clássicos de Moraes demonstram que esta competência não emerge espontaneamente da oralidade, mas é fortemente influenciada pela aprendizagem da leitura alfabética, funcionando simultaneamente como pré-requisito e consequência desse processo (Morais, Cary, Alegria & Bertelson, 1979; Moraes, 2012). Deste modo a consciência fonémica constitui o ponto de convergência entre a linguagem escrita e a linguagem oral, sendo crucial para o entendimento do princípio alfabético e para aprendizagem da leitura (Castles et al., 2018; Read et al., 1986).

2.2. A Leitura

Conforme mencionado anteriormente a aquisição e o desenvolvimento da linguagem oral processam-se de forma natural e espontânea, desde que a criança esteja exposta à língua da comunidade em que se insere e interaja com os seus falantes (Sim-Sim, 2006), em

contrapartida, a aprendizagem da leitura e da escrita implica, tal como o próprio nome sugere, um processo formal de ensino e aprendizagem que mobiliza competências de natureza psicolinguística (Morais, 2012; Castles et al., 2018) .

Podemos definir o ato de Ler como sendo o transformar representações gráficas da linguagem em representações mentais da sua forma sonora e do seu significado (Morais, 2012; Castles et al., 2018).

De uma maneira geral, quando se inicia o processo de alfabetização, a linguagem oral já está, em grande parte, consolidada. No entanto, observa-se uma considerável heterogeneidade nas competências linguísticas apresentadas pelas crianças nesse estágio. Essas diferenças manifestam-se no domínio do léxico, ou, em termos mais amplos, no vocabulário disponível, na capacidade de compreender e formular enunciados, na compreensão auditiva, na habilidade de construir narrativas e na adequação do discurso conforme o interlocutor e o contexto comunicativo. Assim, o grau de proficiência atingido em diferentes componentes da linguagem (fonologia, léxico, morfossintaxe e pragmática) varia significativamente entre os indivíduos, refletindo distintos níveis de consciência metalinguística e de desenvolvimento linguístico (Maluf, 2003)

As razões que explicam as diferenças observadas no desenvolvimento linguístico infantil são múltiplas e complexas. Contudo, é amplamente reconhecido que grande parte dessa heterogeneidade está associada à qualidade e à riqueza da linguagem a que a criança é exposta desde os primeiros anos de vida (Morais, 2012; Vale, 2022). Tal fator contribui, por exemplo, para que crianças oriundas de contextos socioeconómicos menos favorecidos apresentem, em média, competências linguísticas menos desenvolvidas, sendo também nesses contextos que se observa uma maior incidência de atrasos ou dificuldades na linguagem (Morais, 2012; Vale, 2022). A influência da qualidade da exposição linguística também fundamenta os efeitos positivos de uma educação infantil de elevada qualidade, a qual se revela eficaz na promoção do desenvolvimento linguístico e, em muitos casos, capaz de mitigar ou até superar os atrasos linguísticos identificados em crianças provenientes de ambientes socioculturais adversos (Snow et al., 1998; Sénéchal & LeFevre, 2002; Sénéchal & Young, 2008; Castles et al., 2018)

Além disso, o grau de familiaridade das crianças com a linguagem escrita também varia consideravelmente. Já na fase pré-escolar, registam-se diferenças significativas entre as

crianças quanto aos conhecimentos e habilidades que favorecem a aprendizagem do sistema alfabético de escrita, destacando-se, entre esses, o reconhecimento das letras e a capacidade de atenção à estrutura fonológica da fala, competências amplamente reconhecidas como preditores do sucesso na aprendizagem da leitura e escrita (Morais et al., 1979; Foulín, 2005; Castles et al., 2018; Sénéchal & LeFevre, 2002).

2.2.1. Modelo simples da leitura

O Modelo Simples da Leitura, proposto por Gough e Tunmer (1986), constitui uma abordagem fundamental para compreender o processo de leitura, enfatizando a interação entre decodificação e compreensão da linguagem. Segundo este modelo, a capacidade de leitura é determinada pela competência para reconhecer palavras escritas (decodificação) e de compreender seu significado no contexto (compreensão oral). Assim, a leitura não é vista somente como um procedimento automático para decifrar símbolos, mas como uma integração entre competências cognitivas que permitem ao leitor construir sentido a partir do texto. Esse modelo tem sido amplamente utilizado como referência teórica em estudos de alfabetização, por oferecer um quadro claro e simplificado das habilidades essenciais para a aquisição da leitura

A aprendizagem da leitura envolve processos cognitivos complexos que vão além da simples correspondência entre letras e sons. Segundo Moraes (2012), ler implica a identificação rápida e automática das palavras e a sua integração em unidades de sentido, o que exige a articulação entre decodificação eficiente e compreensão. Os autores destacam que crianças que dominam precocemente o princípio alfabético conseguem libertar recursos cognitivos para a compreensão do texto, tornando-se leitoras mais fluentes e autônomas. Essa perspectiva reforça a relevância de métodos de ensino que assegurem o ensino explícito das relações grafema-fonema, mas também promovam o contacto frequente com textos significativos, favorecendo a evolução em simultâneo da precisão, da fluência e da compreensão leitora (Castles et al., 2018).

A leitura exige tanto uma competência específica quanto um conjunto de capacidades cognitivas de carácter mais geral. A competência específica refere-se à capacidade para identificar palavras escritas, a qual, apesar de envolver mecanismos cognitivos complexos, depende de circuitos cerebrais que se desenvolvem ao longo do processo de

aprendizagem da leitura. Por sua vez, as capacidades de carácter mais geral incluem atenção, memória de trabalho, conhecimento lexical e gramatical, compreensão semântica e enciclopédica, raciocínio, bem como habilidades de análise e síntese — funções que são também ativadas no processamento da linguagem oral. Estas capacidades são consideradas gerais porque partilham recursos cognitivos com outras funções, especialmente com o processamento da fala (Hoover & Gough, 1990; Snow et al., 1998; Castles et al., 2018).

A aprendizagem da leitura assenta fortemente num bom domínio da linguagem oral, sendo fundamental que antes de ingressar no primeiro ciclo a criança já tenha desenvolvido competências linguísticas que lhe permitam compreender e evocar acontecimentos não presentes, bem como refletir sobre a estrutura da língua. Assim, um dos aspetos centrais deste processo é a consciência fonológica, que envolve a capacidade de segmentar a fala em unidades progressivamente menores, como frases, palavras, sílabas e fonemas (Morais et al., 1979; Morais, 2012).

Para viabilizar a aprendizagem do sistema de codificação e dos processos envolvidos na leitura e na escrita, é imprescindível a realização de atividades que promovam a atenção de pais e educadores à linguagem escrita, a sua inter-relação com a linguagem oral, bem como o ensino dos conhecimentos e habilidades fundamentais, tais como a consciência fonológica e o reconhecimento das letras. A correlação entre o desenvolvimento linguístico, o conhecimento sobre o material impresso e o sucesso na alfabetização é evidente. Crianças em idade pré-escolar que apresentam vocabulário mais amplo, maior capacidade de compreensão da linguagem oral e habilidade para formular frases mais complexas demonstram posteriormente melhor desempenho na compreensão leitora. Tais crianças enfrentam com menor dificuldade os desafios decorrentes da crescente complexidade dos textos escolares. Por outro lado, aquelas que possuem um conhecimento mais aprofundado acerca da escrita (por exemplo, a compreensão de que as letras representam os sons da fala e o reconhecimento de um maior número de letras) nas fases iniciais do processo de aprendizagem da leitura e da escrita tendem a obter melhores resultados (Sénéchal & LeFevre, 2002; Sénéchal & Young, 2008).

Em termos gerais, pode considerar-se que o domínio da linguagem oral, o nível de consciência linguística e o conhecimento precoce dos princípios básicos que regem a

escrita constituem preditores consistentes de aprendizagem de leitura, entre outros, fatores determinantes para o sucesso (Sim-Sim, 2006).

Segundo Snow et al. (1998), a consciência fonêmica constitui o indicador mais estável e robusto de leitura tardia num grupo de crianças acompanhadas desde a idade pré-escolar até ao 1.º ano de escolaridade. Um outro indicador importante é também o reconhecimento dos sons ou nomes das letras, o que torna extremamente importante ajudar as crianças a analisar a linguagem, para que entendam a relação que existe entre as letras e o que estas representam (Morais et al., 1979),

2.2.2. Processos cognitivos implicados na aprendizagem da leitura

A aprendizagem da leitura envolve um conjunto de processos cognitivos que permitem à criança transformar símbolos gráficos em sons e significados, integrar a informação lida num contexto mais amplo e relacioná-la com o conhecimento prévio, possibilitando a compreensão do texto. Estes processos incluem o **reconhecimento visual das letras**, a descodificação fonológica, o acesso ao léxico e os mecanismos de integração semântica.

Durante várias décadas, a leitura foi concebida predominantemente como uma atividade de natureza perceptivo-motora, baseada essencialmente na análise visual e auditiva, considerando-se como pré-requisitos fundamentais para a sua aprendizagem o desenvolvimento sensorial, a organização perceptivo-motora, a estruturação espacial e temporal e o nível de desenvolvimento intelectual (Martins, 2000). No entanto, como sublinha Martins (2000), esta perspetiva assentava em interpretações metodologicamente frágeis, ao confundir correlações com relações de causalidade e ao atribuir às dificuldades observadas após o insucesso na leitura o estatuto de causas do próprio insucesso.

Esta centralidade da linguagem é corroborada pela investigação neurocientífica. Castles et al. (2018) demonstram que aprender a ler e a escrever implica uma reorganização profunda dos circuitos cerebrais envolvidos no processamento visual e linguístico, através de um mecanismo de *reciclagem neuronal*, no qual áreas originalmente dedicadas ao reconhecimento visual de objetos passam a especializar-se no reconhecimento de letras e palavras. Esta plasticidade cerebral é particularmente elevada nas idades precoces, o que confere ao pré-escolar e aos primeiros anos do ensino básico um papel determinante na construção das bases da literacia.

A leitura constitui uma competência cultural que exige a apropriação explícita do funcionamento do sistema de escrita alfabética. Ao contrário da linguagem oral, cuja aquisição ocorre espontaneamente, a leitura requer instrução sistemática e orientada (Morais, 2012). Ler implica identificar com precisão as palavras escritas, sendo essa identificação dependente do domínio das correspondências entre grafemas e fonemas. O reconhecimento visual das letras, associado ao conhecimento dos seus valores sonoros, constitui, assim, o núcleo do princípio alfabético.

Foulin (2005) sublinha que o **conhecimento das letras** e a **consciência fonémica** estão intrinsecamente ligados, sendo a sua integração progressiva essencial para a aprendizagem da leitura. Esta articulação permite à criança estabelecer relações estáveis entre os sons da fala e a sua representação gráfica, constituindo um dos principais preditores do sucesso leitor inicial. Byrne e Fielding-Barnsley (1998) confirmam empiricamente esta relação, ao demonstrarem que crianças expostas precocemente a atividades que combinam o **ensino das letras** e da **consciência fonémica** desenvolvem uma compreensão mais sólida do princípio alfabético.

A par da **consciência fonémica**, o **conhecimento das letras** é um dos pilares do princípio alfabético, segundo o qual cada grafema corresponde a um fonema e, vice-versa, cada fonema corresponde a um grafema. Assim, o **conhecimento das letras** tem um papel crucial na aprendizagem da leitura e da escrita.

Vários estudos têm mostrado que o **conhecimento de letras** permite concretizar as representações abstratas que são os fonemas, ajuda a reter em memória os fonemas no processo de descodificação (Castles et al., 2018), e ajuda também a emparelhar os fonemas das palavras com os respetivos grafemas, o que cria uma memória ortográfica (Ehri, 2001). Por isso, o nível de conhecimento de letras no início da aprendizagem alfabética é um preditor importante dos níveis ulteriores de leitura e escrita. Note-se que embora a maioria das crianças do pré-escolar não tenha aprendido formalmente o alfabeto, muitas delas conhecem algumas letras e o **conhecimento das letras**, mesmo nesta idade, pode dar alguma indicação sobre o posterior sucesso na aprendizagem da leitura (Foulin, 2005; Sim-Sim, 2006).

A **consciência fonémica** é uma habilidade metafonológica, isto é, uma habilidade que permite operar conscientemente sobre os “sons da fala” ou fonemas. As habilidades

metafonológicas podem ser organizadas em duas grandes categorias: uma que envolve as apreciações sobre aspetos globais da sua fonologia, como o comprimento das palavras e os exercícios com unidades fonológicas grandes, como as sílabas e as rimas; outra que envolve os fonemas – a **consciência fonémica** (Caravolas, 2018; Morais, 2012).

Neste quadro, a consciência fonológica, particularmente a capacidade de **identificar o fonema inicial das palavras**, assume um papel central. Morais (2012) e Castles et al. (2018) mostram que o cérebro humano não dispõe, à partida, de representações fonémicas explícitas, sendo estas construídas progressivamente através do contacto com a escrita. A capacidade de isolar o fonema inicial reflete a emergência dessas representações e permite o estabelecimento das correspondências grafema-fonema necessárias à descodificação. No pré-escolar, esta competência constitui um forte preditor do sucesso na aprendizagem da leitura no 1.º ano, enquanto nos 1.º e 2.º anos sustenta a precisão e a automatização da leitura.

A **leitura de palavras isoladas** constitui o método mais informativo sobre o tipo de estratégias e mecanismos usados na leitura (Castles et al., 2018), sendo, por essa razão, considerada uma medida “mais pura” das competências leitoras do que a leitura de textos. A investigação tem igualmente demonstrado que esta capacidade é o preditor mais robusto do sucesso futuro na leitura (Hoover & Gough, 1990). No entanto, a leitura de palavras isoladas não é suficiente para avaliarmos o conhecimento alfabético de uma criança. Por isso, a avaliação da leitura deve incluir também tarefas de **leitura de pseudopalavras**. A leitura de pseudopalavras é uma medida muito usada para avaliar as habilidades de descodificação (Caravolas, 2018). Pseudopalavras, ou palavras inventadas, são precisamente o que o nome indica: itens semelhantes a palavras nas suas estruturas fonológica e ortográfica, mas que não existem no vocabulário da língua nem têm significado, e que por isso não temos armazenadas na nossa memória (como trapina”).

A consolidação destes mecanismos traduz-se no desenvolvimento das duas vias principais da leitura: a via fonológica, responsável pela descodificação, e a via lexical, associada ao **reconhecimento visual rápido das palavras** (Castles et al., 2018; Hoover & Gough, 1990). A **leitura de pseudo-palavras** avalia o funcionamento da via fonológica, enquanto a leitura de palavras por minuto reflete o grau de automatização da via lexical.

O domínio destas duas vias é determinante no 1.º e 2.º anos para o desenvolvimento de uma leitura fluente e compreensiva.

Castles, Rastle e Nation (2018) reforçam esta perspetiva ao demonstrarem que dificuldades persistentes na leitura estão frequentemente associadas a défices na aquisição do princípio alfabético e na descodificação. Assim, a **consciência fonémica**, o **conhecimento das letras** e a **automatização da leitura** constituem os pilares cognitivos e neurobiológicos do sucesso na aprendizagem da leitura nos primeiros anos de escolaridade.

Além do conhecimento das letras e da consciência da fala como sequência de fonemas, uma outra capacidade está intimamente ligada com a aprendizagem da leitura é ser capaz de nomear e dizer as palavras correspondentes em voz alta, rapidamente e sem esforço. A tarefa de Nomeação Rápida em Série ou, a partir do original inglês Rapid Automated Naming, RAN, dá-nos uma medida dessa capacidade. A nomeação rápida em série, consiste em dizer em voz alta, e o mais rapidamente possível, o nome de cada um de uma série de estímulos familiares, pela ordem em que aparecem dispostos num quadro contendo várias linhas e colunas, usando um pequeno número de estímulos que se repetem no quadro-matriz. Os estímulos podem ser mais simples, como por exemplo pequenos círculos de cinco cores diferentes, ou mais complexos, como por exemplo desenhos a preto-e-branco de cinco objetos comuns; tanto no caso das cores como no dos objetos, a condição indispensável é serem bem conhecidos das crianças. Isto, porque o que está em causa nesta tarefa é a facilidade com que encontramos na nossa mente-cérebro a palavra correspondente ao estímulo (é a parte de nomear ou, literalmente, dar o nome ao objeto, imagem, estímulo), e de o fazer automaticamente ou sem esforço, por serem estímulos bem conhecidos. E é em série, pois os estímulos repetem-se. Importa salientar que esta tarefa contempla um aspeto que não tinha sido considerado até aqui, e que advém quase exclusivamente da linguagem falada e não da linguagem escrita: o de dizer em voz alta, ou seja, produzir palavras faladas fluentemente, sem hesitações, e em ritmo rápido (Caravolas, 2018).

2.3. Métodos de ensino da leitura

A aprendizagem da leitura e da escrita não deve ser encarada como um procedimento técnico, análogo à aquisição da linguagem oral. Enquanto a linguagem falada emerge de

forma espontânea a partir da exposição ao meio social, a leitura e a escrita exigem um ensino organizado, explícito e intencional, sustentado por prática regular e estruturada (Morais, 2013; Vale, 2022). Embora o princípio alfabético constitua um fundamento universal em todas as línguas que utilizam um sistema alfabético, o grau de dificuldade varia de acordo com as características ortográficas de cada língua, verificando-se que na língua portuguesa, o processo de alfabetização está intrinsecamente ligado à compreensão e ao domínio do princípio alfabético (Morais, 2012; Castles et al., 2018).

Segundo Moraes (2013), a alfabetização não se limita à aquisição de habilidades técnicas; ela é também uma prática social que permite a participação plena na sociedade e no exercício da cidadania. Nesse sentido, o ensino da leitura deve combinar a aprendizagem sistemática do código alfabético com experiências significativas de leitura e escrita, que promovam a compreensão, a reflexão e o uso funcional da linguagem escrita (Morais, 2013; Castles et al., 2018).

A alfabetização inicia-se com a apropriação das correspondências entre grafemas e fonemas, permitindo ao aluno descodificar e codificar palavras, independentemente de seu grau de familiaridade. Este é o objetivo central do primeiro ano do ensino básico. A literatura científica evidencia que os métodos fônicos se revelam eficazes para alcançar tal objetivo, dada a ênfase nas relações sistemáticas entre sons e letras (Morais, 2013; Vale, 2022). Contudo, como sublinha Moraes (2013), a eficácia técnica deve estar articulada à dimensão social da leitura, permitindo que a criança desenvolva competências para interpretar, compreender e interagir criticamente com textos em contextos reais.

O processo de aprendizagem da leitura envolve não apenas a aquisição do sistema gráfico, mas também o desenvolvimento de conhecimentos e competências que viabilizem compreensão textual e produção escrita. O sucesso dessa aprendizagem depende das condições individuais da criança ao ingressar na escola, incluindo o seu desenvolvimento linguístico e experiências prévias com a linguagem escrita (Morais, 2013; Castles et al., 2018).

Os principais métodos para o ensino da leitura e escrita são o método fônico (que foca na descodificação e no som das letras), o método global (que prioriza o reconhecimento de palavras inteiras ou frases com sentido), e os métodos analítico-sintéticos (que combinam

elementos dos dois anteriores). Existem também variações e abordagens mais integradas, como o método natural, que valoriza o significado e o contexto das vivências da criança, e o método das 28 palavras, uma metodologia específica que utiliza um vocabulário inicial para desenvolver o ensino da leitura e escrita de modo faseado (Morais, 2013; Vale, 2022).

2.3.1 Métodos fônicos

Os métodos fônicos de ensino da leitura e da escrita assentam no princípio de que desde as fases iniciais da aprendizagem, as crianças devem compreender a existência de correspondências sistemáticas entre grafemas e os sons da fala, os fonemas, na leitura e, de forma inversa entre fonemas e grafemas na escrita (Morais, 2013; Vale, 2022).

Os métodos fônicos baseiam-se no ensino do funcionamento do princípio alfabético. Dado que o código escrito representa os sons mínimos da fala, os fonemas, entidades abstratas de difícil operacionalização, através de símbolos arbitrários, os grafemas, a sua aprendizagem deve ocorrer gradual e sequencialmente, exigindo um plano de ensino explícito, organizado e sistemático, cuja implementação deve ser continuamente monitorizada pelo docente (Morais, 2013; Vale, 2022).

Existem essencialmente dois tipos de métodos fônicos: o sintético e o analítico. O primeiro define-se pelo ensino explícito dos sons associados a grafemas isolados, promovendo posteriormente a fusão desses sons na leitura e a análise fonémica na escrita. Já o segundo caracteriza-se pela instrução através da comparação de palavras familiares às crianças, explorando regularidades fonográficas recorrendo à comparação entre vocábulos com grafemas e fonemas em comum (Morais, 2013; Vale, 2022).

2.3.2. Métodos globais

Os métodos globais decorrem da perspetiva de que aprender a ler e a escrever é um processo semelhante à aquisição da linguagem oral, enfatizando o reconhecimento de unidades com significado, como palavras ou frases, em contextos funcionais. (Morais, 2013). Por isso, assentam na ideia de que a aprendizagem da leitura depende do

reconhecimento de unidades com significado, frequentemente as palavras no contexto de uma frase. Nesta abordagem a aprendizagem das correspondências entre letras e sons surge de forma incidental e não sistemática, geralmente quando a criança sente necessidade de compreender ou produzir linguagem escrita.

Nesta perspectiva, as crianças são incentivadas a recorrer ao contexto, ao significado e ao conhecimento sintático para identificar palavras, construindo progressivamente um vocabulário visual baseado na memorização de formas gráficas associadas a significados (Morais, 2013). Embora este ensino possa incluir ocasionalmente o ensino de algumas correspondências grafema-fonema, esse ensino não constitui o eixo central da intervenção pedagógica.

Existem algumas diferenças entre métodos globais. A principal prende-se com as práticas incluírem o estudo das palavras apresentadas isoladamente em listas ou, em vez disso, serem sempre apresentadas em contexto de frase ou texto.

2.3.3 Comparação entre Métodos fónicos e Métodos globais

Os métodos fónicos baseiam-se num método que suporta o ensino sistemático do princípio alfabético, envolvendo simultaneamente o conhecimento de letras, o desenvolvimento da consciência fonémica e a compreensão das ligações sistemáticas entre grafemas e fonemas (Morais et al., 2012). Estas aprendizagens reforçam-se mutuamente e exigem o envolvimento da memória de trabalho, particularmente durante os processos de descodificação e codificação.

Por contraste os métodos globais dependem sobretudo da memória a longo prazo, visto que a identificação de palavras se apoia na memorização de formas gráficas específicas associadas a significados constituindo o chamado vocabulário visual (Ehri, 2001; Castles, Rastle & Nation, 2018).

Esta forma de aprendizagem é entendida nos métodos fónicos como um apoio ao ensino explícito, ao passo que, nos métodos globais esta competência assume um papel decisivo no processo. Contudo, considerar que a aprendizagem ocorra sobretudo por essa via pode não corresponder à realidade (Morais, 2013)

Nos métodos fônicos a consciência fonológica é considerada um suporte essencial para o ensino explícito das relações entre os grafemas e fonemas, enquanto que nos métodos globais esta competência tende a ser menos enfatizada, (Morais, 2013)

A investigação científica tem demonstrado uma concordância generalizada quanto à eficácia dos métodos fônicos estruturados na fase inicial do ensino inicial da leitura e da escrita, sobretudo quando aplicados precocemente e de forma estruturada, sendo particularmente benéficos para crianças em situação de desvantagem sociocultural ou com risco de dificuldades de aprendizagem (Morais, 2013; Vale, 2022).

Embora as evidências sobre os efeitos a longo prazo sejam menos consistentes, estudos metodologicamente robustos indicam que os benefícios dos métodos fônicos se mantêm ao longo do tempo, especialmente no domínio da escrita e da compreensão da leitura, podendo persistir vários anos após o início da alfabetização, sobretudo em crianças inicialmente em desvantagem (Vale, 2022).

Comparações entre o método fônico sintético e o método fônico analítico não revelam diferenças claras de eficácia, sendo consensual que o fator determinante do sucesso reside na aplicação sistemática e explícita do ensino das correspondências grafema-fonema, independentemente da variante adotada (Vale, 2022).

Quando comparados com métodos fônicos não sistemáticos ou com métodos não fônicos, além de serem mais eficientes na aprendizagem da leitura (descodificação) e da escrita (codificação) de palavras, particularmente nos anos iniciais de aprendizagem, os métodos fônicos sistemáticos também mostraram ser vantajosos, nomeadamente no reconhecimento de palavras e na compreensão da leitura, uma vez que se as crianças descodificam melhor, têm mais probabilidades de reter mais facilmente diferentes padrões ortográficos, que passam a processar de forma mais automática; do mesmo modo, se descodificam melhor, também aumenta a sua capacidade para compreenderem o que está escrito (Ehri, 2001; Castles, Rastle & Nation, 2018; Vale, 2022).

Têm sido registados benefícios no ensino de crianças oriundas de contextos desfavorecidos, ainda que se observe que os métodos fônicos se revelam eficazes para todas as crianças, quando estas iniciam a aprendizagem da leitura com poucos

conhecimentos prévios, estes métodos são os que melhor lhes permitem obter, em tempo adequado as competências essenciais para compreender e aplicar o princípio alfabético (Ehri, 2001; Castles, Rastle e Nation, 2018; Vale, 2022).

No ensino de crianças em risco de insucesso ou com dificuldades de aprendizagem, que muitas vezes apresentam dificuldades em memorizar informação verbal e em fazer deduções das suas experiências de leitura e escrita, o que condiciona o processo de aprendizagem, o ensino claro e estruturado do princípio alfabético é essencial para que compreendam o processo de descodificação e codificação, tal como tem sido demonstrado pela investigação (Ehri, 2001; Castles, Rastle e Nation, 2018; Vale, 2022).

As vantagens a longo prazo do método fónico apresentam evidências menos consistentes do que aquelas relativas aos seus efeitos a curto prazo. Porém foi demonstrado por estudos com metodologias robustas indicam que os ganhos na escrita são claros, quando comparados com métodos não sistemáticos, mantendo uma vantagem significativa até dois anos, e podendo estender-se até cinco anos em crianças que iniciaram a aprendizagem em inferioridade, especialmente em testes de compreensão da leitura (Vale, 2022).

Comparações entre as duas versões dos métodos fónicos indicam que não existe evidência científica suficientemente clara para afirmar que o método fónico sintético é mais eficiente do que o método fónico analítico. Se tomarmos em conta os princípios que regem as práticas de uma e de outra dessas duas versões, o método sintético parece incluir as condições que asseguram um melhor controlo da sistematicidade do ensino das relações fonema/grafema; mas a diferença de eficiência entre os métodos não foi verificada. É importante sublinhar, no entanto, que vários estudos convergem em provar que o ingrediente chave da eficiência dos métodos fónicos é a aplicação sistemática e explícita (Morais, 2013; Vale, 2022).

2.4. Fatores que influenciam a aprendizagem da leitura

O desenvolvimento da leitura e da escrita é influenciado por múltiplos fatores que envolvem aspetos biológicos, cognitivos e socioculturais.

Em situações menos comuns, este desenvolvimento pode ser comprometido por

anomalias genéticas, sejam hereditárias ou não, ou por lesões cerebrais ocorridas no período neonatal ou na primeira infância. Um pouco mais prevalentes são os casos de deficiência sensorial, nomeadamente auditiva ou visual, de origem congénita ou provocada por fatores de doença física, como é o caso das otites de repetição. Grande parte dessas situações exige intervenções educativas específicas.

No contexto da surdez congénita profunda, com ou sem o uso de implantes cocleares, têm sido desenvolvidos métodos alternativos de ensino da linguagem, como o *cued speech* (fala codificada), que complementa a leitura labial com sinais gestuais realizados próximo dos lábios, ajudando a resolver ambiguidades na perceção dos sons. Tais gestos são produzidos durante a fala, quer por interlocutores ouvintes, quer por surdos.

A investigação científica tem demonstrado que, quando o *cued speech* é introduzido antes dos três anos de idade, as crianças surdas podem atingir níveis de leitura e escrita comparáveis aos dos seus pares sem deficiência auditiva.

No entanto, como enfatiza Morais (2013), o fator mais determinante na aprendizagem da leitura não é biológico, mas sociocultural. Crianças provenientes de contextos de pobreza e exclusão social frequentemente apresentam atrasos no desenvolvimento linguístico e cognitivo, impactando habilidades como atenção, funções executivas, motivação e resiliência. Essas desigualdades têm efeito direto sobre a aquisição da leitura e da escrita, podendo limitar significativamente a participação das crianças em práticas sociais letradas e na construção de cidadania.

A perspetiva de Morais reforça que a alfabetização não pode ser dissociada do contexto social em que ocorre. A escola tem papel central em compensar desigualdades, oferecendo experiências ricas, intencionais e significativas de leitura e escrita que permitam a cada criança adquirir autonomia e compreensão crítica. Assim, fatores socioculturais e ambientais devem ser considerados quando se planeiam métodos de ensino, uma vez que a alfabetização não é apenas técnica, mas também um instrumento de inclusão e exercício da democracia.

Neste contexto, é essencial que educadores e professores estejam atentos a estas variáveis para que possam compreender adequadamente o perfil de cada criança cujo percurso de desenvolvimento tenha sido afetado.

Importa sublinhar que os fatores de ordem sociocultural podem ser particularmente enganadores, dado que os atrasos observados tendem a ser erroneamente atribuídos a um menor nível de inteligência. Para todas as crianças em risco ou que apresentem dificuldades, é imprescindível que a avaliação seja acompanhada por uma intervenção pedagógica cuidadosamente estruturada e de elevada qualidade.

A compreensão de textos escritos e a produção textual são formas específicas de aplicar as nossas capacidades de entender e de expressar, tanto no campo da linguagem como em outros contextos. Assim como conseguimos interpretar o significado de imagens e sons, também somos capazes de expressar sentido ao criar ou reproduzir essas mesmas cenas visuais e acontecimentos sonoros.

A compreensão do mundo, das outras pessoas e da própria linguagem, assim como a capacidade de reagir de forma adequada a diferentes estímulos, começam a formar-se ainda antes do nascimento. A habilidade de entender textos escritos e de transmitir significado através da escrita depende, por um lado, do nível de desenvolvimento das competências gerais de compreensão e expressão, e, por outro, do domínio dos conhecimentos e das habilidades específicas ligadas à leitura e à escrita.

É essencial promover o desenvolvimento da compreensão e da expressão oral desde o ambiente familiar, passando pelo jardim de infância, pré-escola e escola. Além disso, o desenvolvimento da compreensão textual depende de competências linguísticas gerais e de conhecimentos específicos sobre o sistema de escrita. Crianças com maior exposição prévia à linguagem escrita, seja em casa ou em contextos educativos anteriores, apresentam vantagens na identificação de palavras e na produção de textos. Estudos apontam que, para que a criança compreenda textos com precisão, é necessário atingir um nível de identificação de palavras entre 90% e 95%, aliado à capacidade de produção autónoma de frases (Gough & Tunmer, 1986; Hoover & Gough, 1990; Ehri, 2001; Castles, Rastle & Nation, 2018; Vale, 2022).

3. Metodologia

3.1 Tipo de estudo /descrição do desenho experimental

O presente estudo está inserido no âmbito de do Projeto LER (2023–2026), analisando-se aqui parte dos dados recolhidos pelo grupo de assistentes de investigação durante o primeiro ano de implementação do projeto. Estes dados correspondem a um conjunto de avaliações dos conhecimentos e competências relacionados com a aprendizagem da leitura e escrita realizadas em contexto escolar, seguindo os procedimentos definidos pela equipa de investigação responsável. Assim, o presente estudo baseia-se em dados secundários previamente recolhidos, integrando-se no enquadramento metodológico do projeto mais amplo, o que garante a sua coerência com os objetivos e protocolos definidos pelo Projeto LER. Este estudo tem por objetivo caracterizar a preparação para a leitura e o desempenho na leitura no 1.º e 2.º ano de escolaridade. No projeto LER recolheram-se dados de uma amostra representativa da população de crianças e alunos segundo os critérios de amostragem: ano de escolaridade (pré-escolar, 1.º e 2.º ano), NUT II, Subsistema de Ensino (público e privado) e natureza do estabelecimento de ensino (Jardim de Infância, EB1, Centro Escolar JI+EB1). A avaliação da amostra nacional foi realizada maioritariamente por educadores e professores do 1.º ciclo. Com o objetivo de validar a avaliação efetuada pelos docentes, uma sub-amostra foi avaliada por um conjunto de assistentes de investigação, de entre os quais a autora da presente dissertação. Os estabelecimentos de ensino onde foram recolhidos os dados pelos assistentes de investigação foram escolhidos de acordo com um critério de proximidade às instituições de ensino superior responsáveis pelo projeto a nível nacional.

Para a caracterização do desempenho da leitura e escrita foi utilizado um instrumento de avaliação que irá medir de forma rigorosa os mecanismos envolvidos na aprendizagem da leitura e escrita (consciência fonémica, conhecimento de letras, nomeação rápida automatizada, leitura e escrita de palavras e pseudo palavras), nomeadamente a versão portuguesa da bateria MABEL - Multilanguage Assessment Battery of Early Literacy. A aplicação da bateria de teste foi efetuada em três momentos, coincidentes com os três períodos letivos, novembro de 2024 (Fase1), fevereiro/março 2025(Fase 2) e maio 2025(Fase3).

3.2 Participantes/amostra

Para caracterizar a preparação para a leitura e o desempenho na leitura no 1.º e 2.º ano de escolaridade, como participantes neste estudo foram avaliados os alunos do pré-escolar, 1.º e 2.º ano do 1.º ciclo do ensino básico.

Tabela 1

Caracterização da amostra por fase e ano escolar

	Pré-Escolar	1.ºAno	2.º Ano	Total
Fase 1	489	622	562	1673
Fase 2	403	516	458	1377
Fase 3	313	447	414	1174

Como mostra a Tabela 1, a amostra do estudo é composta por participantes distribuídos por três fases e três níveis de escolaridade (pré-escolar, 1.º ano e 2.º ano), sendo a Fase 1 aquela que apresenta o maior número de participantes (n = 1 673), seguida da Fase 2 (n = 1 377) e da Fase 3 (n = 1 174).

A seleção das turmas onde foram aplicados os testes foi efetuada pelos assistentes de investigação e não pelas escolas, assegurando assim a aleatoriedade na escolha, sendo o número de alunos desse ano de escolaridade distribuído entre as várias escolas indicadas, mesmo que uma escola tivesse alunos suficientes para completar o total acordado. Dentro de cada turma, foram testados metade dos alunos elegíveis e autorizado (ver consentimento informado - anexo i), selecionados aleatoriamente, neste caso, os alunos com número de turma ímpar, sendo a outra metade testada pelo respetivo professor titular.

Foram considerados como elegíveis para o estudo todos os alunos cuja língua materna fosse Português europeu, sendo a frequência com que o aluno/criança falava português em casa fosse sempre ou quase sempre e, relativamente às Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão apenas poderiam estar incluídos os alunos com medidas universais.

Os dados reportados no presente estudo dizem respeito à totalidade de crianças testadas pelos assistentes de investigação e frequentavam estabelecimentos escolares na região do

Porto, Trás-os-Montes e Alto Douro, Lisboa, Península de Setúbal e Alentejo. A variação de crianças por fase deve-se a fatores diversos, nomeadamente a faltas no momento de avaliação, ou a alunos integrados em estabelecimentos de ensino que desistiram do projeto em alguma das fases.

3.3 Material e instrumentos

3.3.1 Grelha de dados pessoais e sociodemográficos

Inicialmente foi solicitado aos docentes das turmas o preenchimento de uma grelha contendo os dados pessoais e sociodemográficos dos alunos elegíveis para o estudo, nomeadamente o nome (Primeiro nome, Apelido), a Idade (Data de Nascimento: ano e mês), o género, a identificação da escola, o ano de escolaridade e sala, a escolaridade dos pais ou do encarregado de educação, a língua materna, (Português europeu), a frequência com que o aluno/criança falasse português em casa, variando entre sempre, quase sempre, às vezes ou nunca, indicação sobre a atribuição de subsidio de ação social escolar e por fim o usufruto de Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão, sendo critério de inclusão apenas as medidas universais.

3.3.2. Instrumento - MABEL - Multilanguage Assessment Battery of Early Literacy

Foi selecionada para este estudo a bateria MABEL - *Multilanguage Assessment Battery of Early Literacy*, porque ela foi criada com base em evidências científicas atuais sobre os mecanismos envolvidos na aprendizagem da leitura e da escrita e, por essa razão, integra tarefas (ou testes) que provaram ter um forte valor preditivo para determinar se uma criança estará, ou não, em risco de desenvolver dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita (Caravolas et al., 2012; 2013; 2019).

A bateria MABEL foi desenvolvida ao longo de três anos (2008 – 2011) como parte de um estudo longitudinal e trans linguístico de grande escala sobre o desenvolvimento da leitura e escrita em inglês, francês, espanhol, checo e eslovaco, no âmbito do projeto ELDEL (Enhancing Literacy Development in European Languages). O principal objetivo do projeto foi o de compreender os principais preditores psicolinguísticos do desenvolvimento da leitura e da escrita desde o jardim-de-infância até ao segundo ano de

escolaridade básica. Foram realizados cinco estudos paralelos, um em cada país. Os trabalhos sobre o projeto MABEL começaram em 2015 e foram divulgados internacionalmente em 2018. Atualmente, estão disponíveis materiais de teste em inglês, espanhol, checo, eslovaco e galês, português, e ucraniano, com materiais em francês e em polaco.

A MABEL existe em várias línguas e as versões das várias línguas são comparáveis entre si, o que é útil para situar em perspectiva a aprendizagem das crianças nos vários países europeus. Esta bateria contém os testes mais sensíveis e relevantes das competências iniciais de leitura e escrita, validadas em cada língua do projeto ELDEL. Uma característica única da bateria MABEL é que cada teste foi criado para ser diretamente comparável entre línguas. As competências avaliadas são: conhecimento de letras, consciência de fonemas, nomeação rápida, bem como leitura e escrita, supressão de fonemas, isolar fonemas, fusão de Fonemas, escrita de palavras básicas, escrita de palavras ordenadas, escrita de pseudopalavras, leitura de palavras num minuto, leitura de pseudopalavras num minuto, emparelhamento imagem-palavra, RAN – cores, RAN – objetos, RAN – dígitos, RAN – letras, conhecimento de letras – nomeação, conhecimento de letras – escrita. Atendendo ao facto que a consciência fonémica, o conhecimento das letras e a automatização da leitura constituem os pilares cognitivos e neurobiológicos do sucesso na aprendizagem da leitura nos primeiros anos de escolaridade (Castles, Rastle e Nation, 2018) nesta tese serão analisados os resultados das provas dos itens de conhecimento de letras (nome e som), maiúsculas e minúsculas, consciência fonémica, som inicial e leitura de palavras – um minuto e pseudopalavras.

Até agora, foram publicados quatro artigos principais nos quais estes testes foram usados em comparações translinguísticas (Caravolas et al., 2012, 2013, 2017, 2019).

A MABEL avalia os seguintes construtos:

Conhecimento de Letras

Na bateria MABEL, o conhecimento de Letras é avaliado através de um teste de nomeação de sons e de nomes de letras maiúsculas e minúsculas, e de um teste de escrita dos sons das letras.

Conhecimento de Letras – Nomeação - Este teste avalia o conhecimento sobre as 26 letras do alfabeto, na forma maiúsculas e na forma minúscula. É uma tarefa de resposta oral, em que se pede à criança que diga em voz alta o som (por exemplo, /m/ - as barras oblíquas indicam que nos referirmos a fonemas) e o nome (por exemplo, “éme”) de cada letra. Avalia-se em separado o conhecimento de maiúsculas e minúsculas, havendo uma cotação independente para cada uma delas. No entanto neste estudo apenas foram testadas as maiúsculas. O teste não tem limite de tempo e deve ser administrado individualmente; é apropriado para crianças do último ano do pré-escolar e do primeiro ano do ensino básico, mas também pode ser útil para crianças mais velhas que manifestem dificuldades de leitura e de escrita. Regista-se uma cotação para cada um dos quatro subtestes: conhecimento dos sons e dos nomes das letras, maiúsculas e minúsculas. A cotação principal do conhecimento de letras é obtida somando o número de respostas corretas em cada um dos quatro subtestes.

Conhecimento de Letras – Escrita - Este teste avalia a capacidade de escrever as letras em resposta ao ditado dos seus sons, que é considerada um indicador da capacidade inicial de escrita. A tarefa Conhecimento de Letras – Escrita é mais complexa do que a sua congénere Conhecimento de Letras – Nomeação porque exige várias operações cognitivas: recuperar da memória uma letra, ou conjunto de letras, ativar a forma ortográfica correspondente, e produzir a sua forma escrita no papel. Estão incluídas 15 letras: 5 vogais, 5 consoantes com correspondências som-letra simples, de um-para-um (por exemplo., o som /t/ corresponde sempre à letras) e 5 letras com correspondências som-letra mais complexas, como por exemplo os sons “ss” ou “j” (/s/ ou /ʒ/). Para este último grupo, aceitam-se várias respostas, desde que sejam plausíveis. Por exemplo, o fonema /u/ pode ser representado pelas letras <u> ou <o> ou mesmo, embora pouco plausível <hu>. O teste não tem limite de tempo e pode ser administrado individualmente ou em pequenos grupos. Atribuem-se dois pontos por cada letra correta produzida com orientação espacial adequada, e um ponto pela letra correta com orientação espacial

errada. As respostas incorretas recebem zero pontos. O teste é descontinuado após a criança não responder seis vezes consecutivas (não responder ou dizer que não sabe). Se a criança se mostrar disponível para tentar escrever as letras, continua-se o teste até ao fim, independentemente do número de erros.

Leitura

A MABEL contém testes de leitura em voz alta e de leitura silenciosa. As tarefas de leitura em voz alta avaliam a eficiência da leitura de palavras – Leitura de Palavras Um Minuto, e de pseudopalavras - Leitura de PseudoPalavras Um Minuto. A eficiência da leitura silenciosa é avaliada com um teste de Emparelhamento Imagem-Palavra que requer que a criança selecione, de entre quatro alternativas, a palavra (designada por palavra-alvo) que corresponde à imagem.

Leitura de Palavras Num Minuto – Este teste avalia a leitura de palavras isoladas em voz alta durante um minuto. As palavras foram escolhidas de modo a serem relativamente familiares e estão organizadas por ordem crescente de dificuldade, desde palavras simples com uma sílaba até palavras maiores com três ou mais sílabas. Algumas das palavras podem ser lidas por crianças do pré-escolar, e a partir do primeiro ano de escolaridade a exatidão poderá ser, em geral, muito alta. Este teste foi desenhado para suscitar o mínimo de dificuldades de leitura, e mede a fluência que a criança tem na identificação de palavras escritas. Contem 244 palavras A cotação principal da eficiência de leitura em voz alta obtém-se através do número de palavras corretamente lidas, incluindo as autocorrekções, durante um minuto.

Leitura de Pseudopalavras Num Minuto – Este teste é análogo ao anterior; avalia a eficiência da descodificação através da leitura de pseudopalavras em voz alta durante um minuto. As 144 pseudopalavras são itens não familiares, sem significado, e para as ler usamos principalmente o conhecimento das correspondências letra-som (grafema-fonema). Considera-se que testes deste tipo são úteis para obter uma medida do processamento fonológico, mais especificamente da fluência de descodificação letra-som, ou mais precisamente, grafema-fonema. A pontuação principal da eficiência de leitura em voz alta obtém-se através do número de pseudopalavras corretamente lidas (isto é, leituras plausíveis), incluindo as autocorrekções, durante um minuto.

Emparelhamento Imagem-Palavra - É um teste de 3 minutos que avalia a eficiência na leitura silenciosa de palavras. É constituído por 63 itens: uma imagem e quatro palavras escritas por cada item.

Consciência fonémica

Isolar Fonemas - Este teste avalia habilidades de manipulação dos fonemas através da análise de pseudopalavras com diferentes níveis de complexidade fonológica. Os fonemas que pretendemos que a criança seja capaz de isolar, ou fonemas-alvo, são as consoantes iniciais e as consoantes finais (conhecidas, do ponto de vista linguístico, como ataques e codas, respetivamente). Isolar fonemas é, à partida, menos difícil do que outras tarefas de manipulação fonémica, como suprimir ou fundir fonemas e, por isso, esta tarefa é apropriada para crianças do último ano do pré-escolar e do 1.º ano. Também é adequada para crianças mais velhas que tenham dificuldades fonológicas e/ou de aprendizagem alfabética, ou se suspeite que possam tê-las. Quando o alvo é a consoante inicial ou ataque, existem oito itens CVC (Consoante; Vogal; Consoante) como por exemplo, /mur/) e oito itens CCVC (por exemplo, /frɛl/); quando o alvo é a consoante final ou coda, também existem oito itens CVC (por exemplo, /bɔʃ/) e oito itens CVCC (por exemplo, /nuks/). Este teste mede apenas a exatidão.

RAN ou Nomeação Rápida em Série

A MABEL contém quatro tipos de tarefas RAN: RAN Cores, RAN Objetos, RAN Letras e RAN Dígitos. Interessa-nos aqui o RAN Objetos. RAN Objetos - Este teste avalia a capacidade de nomear em voz alta objetos muito familiares, de forma rápida e fluente, e os erros de nomeação. Esta tarefa é adequada para crianças do pré-escolar e do 1.º e 2.º anos de escolaridade

Escrita

A MABEL contém testes de escrita: Escrita de Palavras Básicas e Escrita de Palavras Ordenadas. Escrita de Palavras Básicas Escrita de Palavras Ordenadas.

3.3.3 Avaliação da Leitura

Com o objetivo de explorar a validade da avaliação dos testes da MABEL, na Fase 3 foram utilizadas duas medidas complementares, nomeadamente a avaliação efetuada

pelos professores utilizando uma escala ordinal, com quatro níveis, variando de insuficiente a muito bom, prevista para a avaliação sumativa dos alunos no 1.º ciclo do ensino básico e o Teste de Idade de Leitura – TIL. Trata-se de um instrumento utilizado para avaliar a competência leitora, incidindo sobretudo na capacidade de descodificação de palavras. O teste é constituído por frases isoladas incompletas, e a tarefa da criança consiste em completar cada frase selecionando a palavra correta entre cinco. Os resultados permitem determinar uma idade de leitura, que corresponde à idade aproximada para a qual o desempenho do aluno é considerado típico, possibilitando a identificação de eventuais atrasos ou dificuldades no desenvolvimento da leitura e apoiando a tomada de decisões educativas e interventivas.

3.4 Procedimentos

Inicialmente foram estabelecidos três momentos de avaliação, coincidentes com os três períodos letivos, novembro de 2024 (Fase1), fevereiro/março 2025 (Fase 2) e maio 2025 (Fase 3) para assistentes de investigação, educadores e professores. Estes momentos foram sempre precedidos de formações para familiarizar os avaliadores com a Bateria MABEL e esclarecer dúvidas decorrentes da sua aplicação e cotação. Em cada uma das fases existiram diferenças nas provas que foram aplicadas pelos docentes e pelos assistentes de investigação (ver Protocolo de aplicação - anexo II), tendo as formações sido também distintas, de acordo com as provas a aplicar.

A seleção dos estabelecimentos escolares, no caso dos docentes, decorreu através do Ministério da Educação, no caso dos assistentes de investigação utilizou-se um critério de proximidade.

Durante as três fases do projeto algumas escolas desistiram e novas escolas iniciaram a avaliação dos alunos.

No caso dos assistentes de investigação, antes de realizar a avaliação a mesma foi agendada com os educadores e professores das turmas, precedida de um primeiro contacto com o coordenador de estabelecimento para uma apresentação formal e para serem salvaguardadas as condições necessárias para a avaliação propriamente dita.

Para a aplicação dos testes foi fundamental a averiguar a qualidade do ambiente físico e a das condições individuais do aluno. Relativamente à qualidade do ambiente físico, o avaliador deveria assegurar que a aplicação fosse realizada, tanto quanto possível, num

ambiente calmo, cómodo, com boa iluminação e ventilação, e sem distrações. Quanto às condições individuais do aluno, foi necessário que os instrumentos fossem aplicados quando os alunos estivessem em boas condições de saúde física e mental. Caso o estado de saúde do aluno compromettesse o seu desempenho na avaliação, foi essencial que ele fosse avaliado quando estivesse em condições mais apropriadas. Vale a pena apontar que a falta de familiaridade das (algumas) crianças com o contexto da avaliação pode desencadear-lhes insegurança e/ou frustração durante a realização dos testes. Nesses casos devia tranquilizar-se a criança e esclarecer que a avaliação é importante para que se possa perceber melhor como ensinar.

Foi essencial que os avaliadores estivessem familiarizados com os instrumentos antes de os aplicar, o que foi assegurado nos momentos de formação. Durante a avaliação não deviam ser dadas pistas de solução das tarefas e também não deveriam ser alteradas as instruções de administração. Qualquer alteração nas instruções implicava a possibilidade de invalidar a aplicação dos testes.

Por fim o avaliador deveria evitar comportamentos que interferissem no desempenho dos alunos. Foi importante que, quem aplicasse, fosse atencioso, estivesse atento e mantivesse uma atitude de respeito e de expectativa relativamente ao aluno. Igualmente importante foi evitar interrupções e interferências desnecessárias durante a avaliação, e a utilização de um vocabulário adequado e compreensível pelas crianças. Finalmente, durante a avaliação, deveria ser transmitida segurança e seriedade, não se irritando, gritando ou desmotivando os alunos (Pasquali, 2013).

Os resultados da avaliação efetuada pelos professores, educadores e assistentes de investigação foram introduzidos numa plataforma (ver Plataforma MABEL - Anexo III), tendo os dados dos docentes ficado alojados no servidor do Ministério da Educação e os dados recolhidos pelos assistentes de investigação extraídos para uma base de dados que foi utilizada para este estudo.

3.4.1 Considerações éticas

O avaliador assegurou o sigilo dos resultados dos alunos nas diversas avaliações. A exposição indevida dos resultados contribui para que as famílias, e as próprias crianças, possam sentir-se incomodados, o que compromete a qualidade das condições psicológicas do aluno em futuras avaliações. Foram garantidas a segurança das informações obtidas durante as avaliações. Os resultados das avaliações foram introduzidos numa plataforma criada para o efeito, de modo a evitar que pessoas sem autorização tivessem acesso ao desempenho dos alunos. Um outro aspeto de grande relevância, talvez dos mais importantes, é que os utilizadores destes instrumentos compreendessem os constructos envolvidos nas avaliações, de modo a poder aplicar corretamente os testes e interpretar e usar proveitosamente os resultados. Por isso, embora o uso de muitos dos instrumentos de avaliação da leitura/escrita seja acessível a qualquer pessoa, a eficácia da sua utilização depende fundamentalmente da prática do utilizador, salientando-se a relevância das formações frequentadas pelos avaliadores.

4. Apresentação de Resultados

Após a descrição dos procedimentos metodológicos adotados para a realização deste estudo, procede-se no presente capítulo, à apresentação dos dados recolhidos pelo grupo de assistentes de investigação. Esta abordagem é realizada tendo como referência o quadro conceptual que sustenta o estudo, nomeadamente os resultados obtidos no desempenho das provas de reconhecimento de letras nomeação/sons das letras, consciência fonémica - fonema inicial, leitura de palavras num minuto, leitura de pseudopalavras num minuto e Avaliação de Leitura.

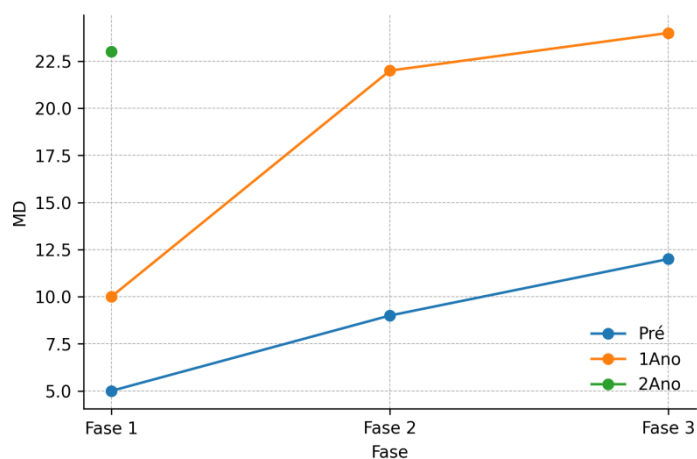
Tabela 2

Item 1 – Conhecimento de letras maiúsculas – som da letra

Grupo escolar	Fase 1 (MD [Q1-Q3])	Fase 2 (MD [Q1-Q3])	Fase 3 (MD[Q1-Q3])
Pré-Escolar	5 [2-13]	9 [3-18]	12 [5-20]
1.º Ano	10 [5-19]	22 [18-23]	24 [23-26]
2.º Ano	23[22-25]	-	-

Figura 1

Item 1 – Conhecimento de letras maiúsculas – som da letra



Como se observa na Tabela 2 e na Figura 1 os resultados mostram um aumento consistente da mediana ao longo das fases nos três grupos (Pré-Escolar, 1.º Ano e 2.º Ano). Os quartis indicam redução de variabilidade nos anos escolares mais avançados.

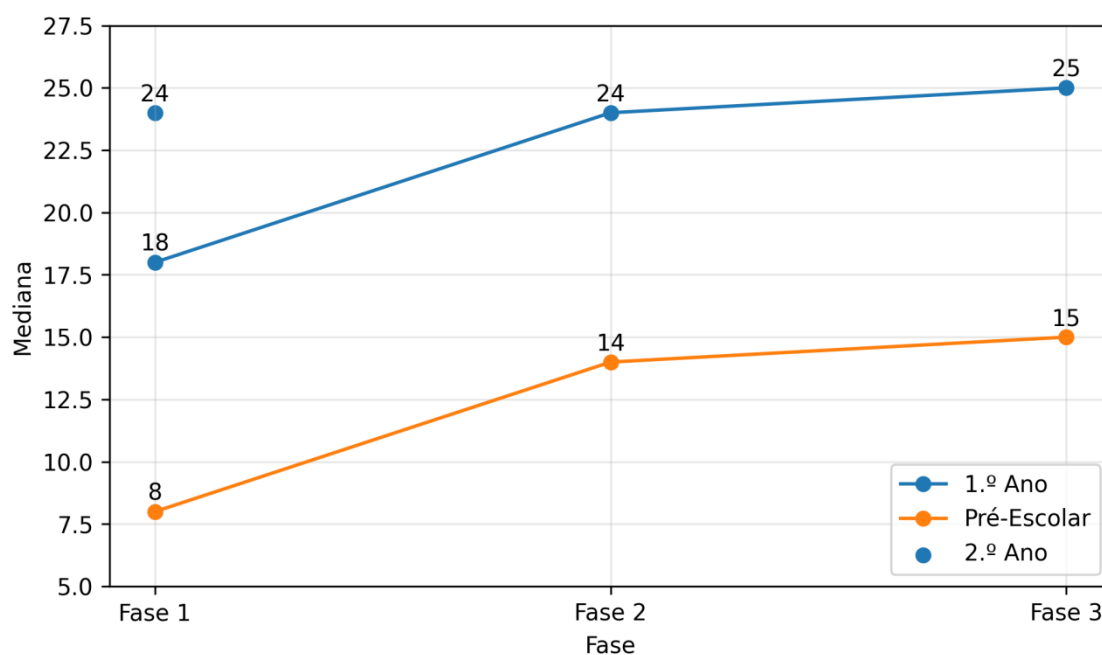
Tabela 3

Item 1 – Conhecimento de letras maiúsculas – nome da letra

Grupo escolar	Fase 1 (MD [Q1-Q3])	Fase 2 (MD [Q1-Q3])	Fase 3 (MD[Q1-Q3])
Pré-Escolar	8 [3-19]	14 [5-22]	15 [8 - 23]
1.º Ano	18 [10-24]	24 [21-26]	25 [23-26]
2.ºAno	24 [25-26]	-	-

Figura 2

Item 1 – Conhecimento de letras maiúsculas – nome da letra



Como revelam os resultados apresentados na Tabela 3 e na Figura 2 a mediana aumenta de forma progressiva em todos os grupos, com maior estabilidade no 1.º e 2.º ano, sugerindo consolidação do conhecimento do nome das letras.

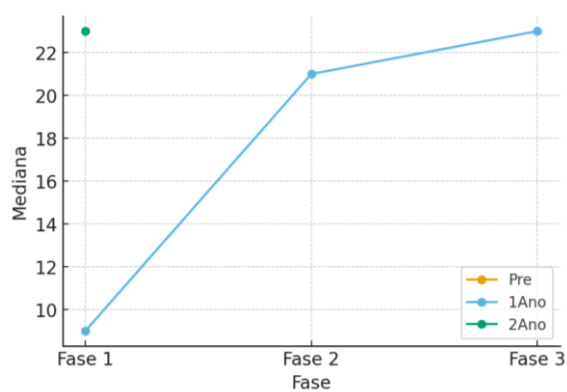
Tabela 4

Item 2 – Conhecimento de letras minúsculas – som da letra

Grupo escolar	Fase 1 (MD [Q1-Q3])	Fase 2 (MD (Q1-Q3))	Fase 3 (MD[Q1-Q3])
Pré-Escolar	-	-	-
1.º Ano	9 [5-18]	21 [18-23]	23 [21-25]
2.º Ano	23 [22-25]	-	-

Figura 3

Item 2 – Conhecimento de letras minúsculas – som da letra



Como observamos na Tabela 4 e na Figura 3 há uma progressão clara nas medianas do 1.º para o 2.º ano. Este item e o seguinte não foram aplicados ao grupo do Pré-escolar.

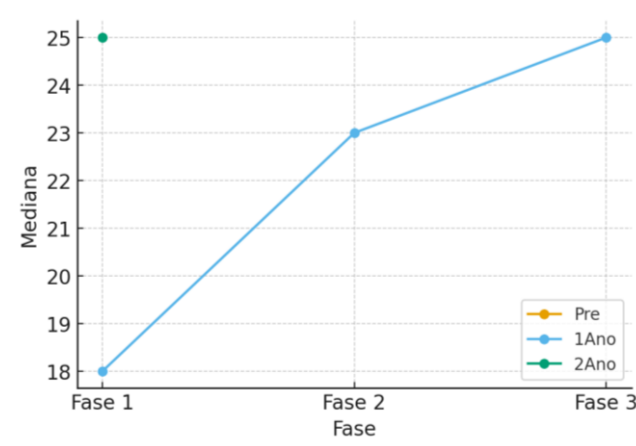
Tabela 5

Item 2 –Conhecimento de letras minúsculas – nome da letra

Grupo escolar	Fase 1 (MD [Q1-Q3])	Fase 2 (MD [Q1-Q3])	Fase 3 (MD[Q1-Q3])
Pré-Escolar	-	-	-
1.º Ano	18 [7-21]	23 [21-26]	25 [23-26]
2.ºAno	25 [24-26]	-	-

Figura 4

Item 2 –Conhecimento de letras minúsculas – nome da letra



De acordo com os dados apresentados na Tabela 5 e na Figura 4, observa-se crescimento robusto do desempenho do 1.º para o 2.º ano, especialmente na Fase 3.

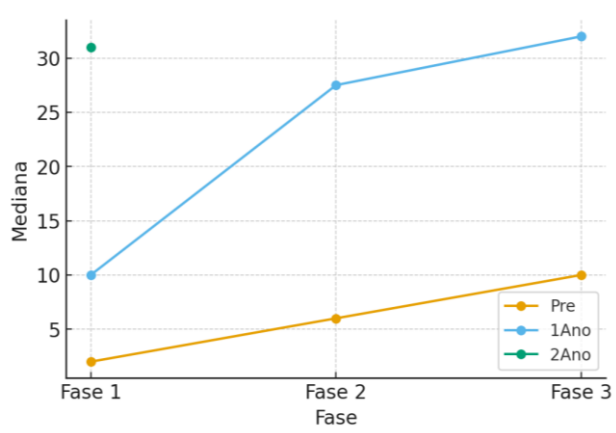
Tabela 6

Item 5 – Isolar fonemas – fonema inicial

Grupo escolar	Fase 1 (MD [Q1-Q3])	Fase 2 (MD [Q1-Q3])	Fase3 (MD[Q1-Q3])
Pré-Escolar	2 [0-17]	6 [0-22]	10 [0-26]
1.º Ano	10 [1-24]	28 [12-32]	31[26-32]
2.ºAno	31 [27-32]	-	-

Figura 5

Item 5 – Isolar fonemas – fonema inicial



De acordo com a Tabela 6 e a Figura 5 o desempenho dos alunos nesta tarefa aumenta de forma contínua em todos os grupos avaliados.

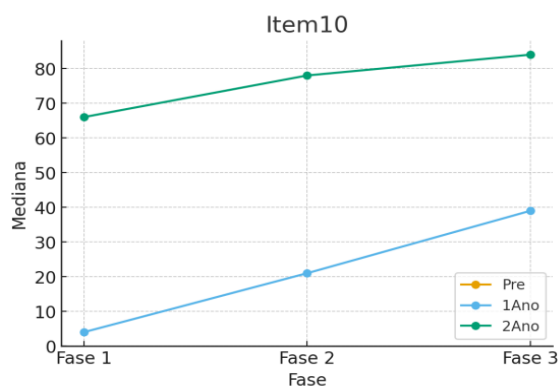
Tabela 7

Item 10 – Leitura de palavras num minuto

Grupo escolar	Fase 1 (MD [Q1-Q3])	Fase 2 (MD [Q1-Q3])	Fase 3 (MD [Q1-Q3])
Pré-Escolar	-	-	-
1.º Ano	4 [2-7]	21 [12-35]	39 [21-59]
2.º Ano	66 [45-78]	78 [65-89]	84 [73-97]

Figura 6

Item 10 – Leitura de palavras num minuto



Os resultados apresentados na tabela 7 e na Figura 6 mostram forte evolução do 1.º para o 2.º ano, especialmente na velocidade e precisão evidenciadas pelas medianas.

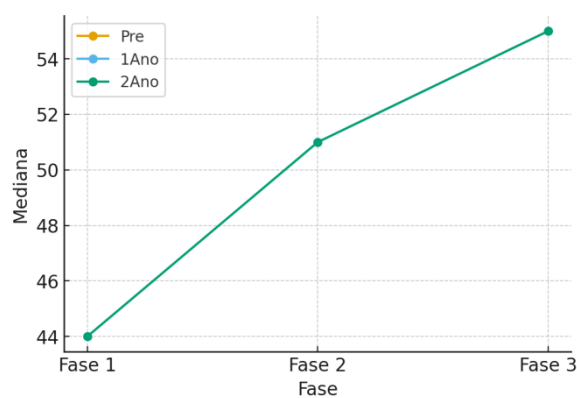
Tabela 8

Item 11 – Leitura de pseudopalavras num minuto

Grupo escolar	Fase 1 (MD [Q1-Q3])	Fase 2 (MD [Q1-Q3])	Fase3 (MD[Q1-Q3])
Pré-Escolar	-	-	-
1.º Ano	-	-	-
2.º Ano	44 [31-52]	51 [41-58]	55 [46-64]

Figura 7

Item 11– leitura de pseudopalavras num minuto



Como verificamos na Tabela 8 e na Figura 7 os dados do 2.º ano mostram melhoria progressiva ao longo das 3 fases, indicando desenvolvimento da descodificação fonológica.

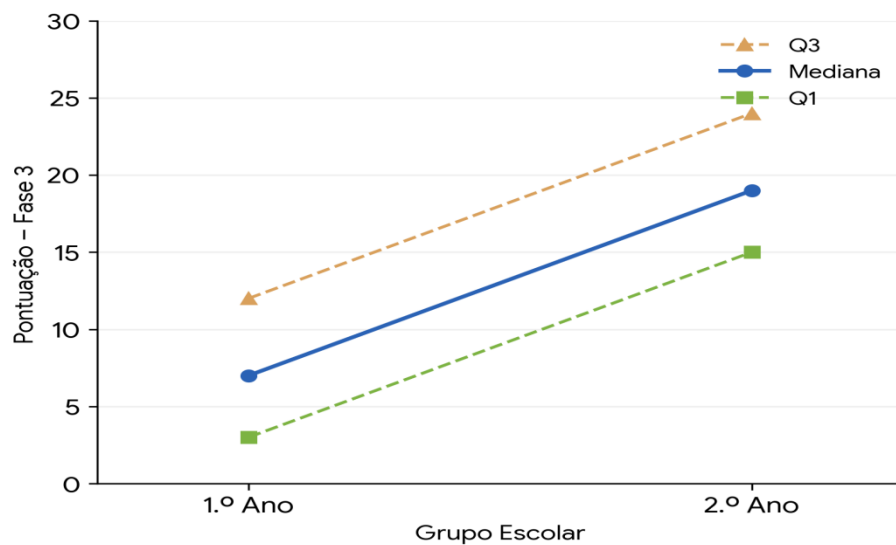
Tabela 9

Teste de Idade de Leitura - TIL

Grupo escolar	Fase 1 (MD [Q1-Q3])	Fase 2 (MD ([Q1-Q3])	Fase3 (MD [Q1-Q3])
Pré-Escolar	-	-	-
1.ºAno	-	-	7 [3-12]
2.ºAno	-	-	19 [15-24]

Figura 8

Teste de Idade de Leitura - TIL



De acordo com os dados apresentados na Tabela 9 e na Figura 8 observa-se um aumento consistente das pontuações do 1.º para o 2.º ano, indicando progressão no desempenho dos alunos. No 1.º ano, os valores de Q1, mediana e Q3 situam-se aproximadamente em 3, 7 e 12 pontos, respetivamente, já no 2.º ano, os valores correspondentes são aproximadamente 15, 19 e 24 pontos.

Tabela – 10

Correlação de Spearman entre itens de Conhecimento de letras maiúsculas – Som da Letra, Conhecimento de letras maiúsculas – nome da Letra, Conhecimento de letras minúsculas– Som da Letra, Conhecimento de letras minúsculas– nome da Letra, leitura de palavras num minuto, Avaliação de leitura e Teste de avaliação de leitura - TIL na 3ª fase no grupo do 1.º Ano.

Nota p= coeficiente de correlação de Spearman $p < .01$. **Correlação significativa

	1	2	3	4	5	6	7
Conhecimento de letras maiúsculas – Som							
Conhecimento de letras maiúsculas – Nome	,768**(440)						
Conhecimento de letras minúsculas – Som	,759**(439)	,864**(446)					
Conhecimento de letras minúsculas – nome	,908**(440)	,798**(447)	,910**(446)				
Leitura de palavras num minuto	,512**(440)	,594**(447)	,560**(446)	,555**(447)			
Avaliação de Leitura	,435**(226)	,565**(233)	,557**(233)	,506**(233)	,725**(233)	,579**(265)	
Teste de avaliação de leitura - TIL	,540**(226)	,541**(233)	,548**(233)	,596**(233)	,821**(233)		

As análises de correlação de *Spearman apresentadas na Tabela 10* revelaram associações positivas e estatisticamente significativas entre todas as variáveis analisadas. Na 3ª fase observou-se uma correlação muito forte entre o conhecimento de letras minúsculas (som) e o conhecimento de letras minúsculas (nome) ($\rho = .91, p < .001$). O desempenho global na fase 3 apresentou uma associação forte com o desempenho no teste de leitura, destacando-se a correlação entre a leitura de palavras um minuto e o teste de avaliação de leitura ($\rho = .82, p < .001$). As correlações com a avaliação de leitura variaram de moderadas a fortes (ρ entre .44 e .73, $p < .001$).

Tabela – 11

Correlações de Spearman entre itens de leitura de palavras – um minuto, Avaliação de leitura e Teste de avaliação de leitura na 3ª fase no grupo do 2.º Ano.

	1	2	3
Leitura de palavras num minuto			
Avaliação de Leitura	,608**(200)		
Teste de avaliação de leitura – TIL	,628**(200)	,551**(228)	

Nota p= coeficiente de correlação de Spearman $p < .01$. **Correlação significativa

Os resultados apresentados na Tabela 11 revelam correlações positivas moderadas a fortes entre as variáveis analisadas. Observou-se uma correlação positiva entre Avaliação de Leitura realizada pelos professores e Teste de Avaliação de Leitura ($\rho = .55, p < .01$), bem como entre leitura de palavras – um minuto e Avaliação de Leitura realizada pelos professores ($\rho = .61, p < .001$) e entre Leitura de palavras num minuto e Teste de Avaliação de Leitura - TIL ($\rho = .63, p < .001$).

Para verificar se professores e investigadores diferem de forma significativa nas médias dos resultados avaliados, garantindo rigor estatístico na comparação entre grupos recorreu-se ao teste *t* de *Student* para amostras independentes, uma vez que se pretendia analisar diferenças entre dois grupos independentes relativamente a uma variável

quantitativa. Desta forma foram comparados os resultados avaliados nos itens de conhecimento de letras maiúsculas - som, conhecimento de letras maiúsculas - nome, reconhecimento de letras minúsculas - som, conhecimento de letras minúsculas - nome e leitura de palavras - um minuto, nas três fases, por investigadores e professores.

Tabela 12

Comparação professores e investigadores fase 1

Item		Média	DP	t	df	p
conhecimento de letras maiúsculas - som	investigadores	13,15	9,00	-	1586	<,001
	professores	15,25	8,58	4,741		
conhecimento de letras maiúsculas - nome	investigadores	17,37	8,95	-	1657	,126
	professores	18,03	8,46	1,531		
conhecimento de letras minúsculas - som	investigadores	15,48	8,3	-	1161	<,001
	professores	17,23	7,84	3,697		
conhecimento de letras minúsculas - nome	investigadores	14,11	5,56	-	514	,009
	professores	16,45	5,25	2,598		
leitura de palavras - um minuto	investigadores	33,84	2,68	,449	1182	,654
	professores	32,95	4,93			

Tabela 13*Comparação professores e investigadores fase 2*

Item		Média	DP	t	df	p
conhecimento de letras maiúsculas - som	investigadores	14,82	8,21	-4,320	870	<,001
	professores	17,15	7,669			
conhecimento de letras maiúsculas - nome	investigadores	18,39	7,885	-1,359	911	,174
	professores	19,09	7,534			
conhecimento de letras minúsculas - som	investigadores	18,85	5,625	-3,656	509	, <001
	professores	20,56	4,914			
conhecimento de letras minúsculas - nome	investigadores	21,65	4,716	-1,055	514	,292
	professores	22,08	4,560			
leitura de palavras - um minuto	investigadores	49,67	31,670	-,282	972	,778
	professores	50,25	32,666			

Tabela 14*Comparação professores e investigadores fase 3*

Item		Média	DP	t	df	p
conhecimento de letras maiúsculas - som	investigadores	17,29	8,02	-3,583	707	<,001
	professores	19,32	7,08			
conhecimento de letras maiúsculas - nome	investigadores	19,91	7,51	-1,623	755	,105
	professores	20,77	6,99			
conhecimento de letras minúsculas - som	investigadores	21,03	5,03	-4,470	439	<,001
	professores	22,92	3,67			
conhecimento de letras minúsculas - nome	investigadores	23,39	3,92	-2,977	444	,003
	professores	24,39	3,11			
leitura de palavras - um minuto	investigadores	61,48	29,39	-,303	859	,762
	professores	62,11	31,29			

De acordo com os dados apresentados nas Tabelas 12, 13 e 14, observaram-se diferenças entre professores e investigadores em alguns dos itens avaliados ao longo das três fases de avaliação. As diferenças estatisticamente significativas ocorreram sobretudo nas tarefas relacionadas com o conhecimento do som das letras maiúsculas e minúsculas, sendo as médias obtidas pelos professores superiores às dos investigadores.

No item conhecimento de letras maiúsculas – som verificaram-se diferenças estatisticamente significativas nas três fases de avaliação: Fase 1, $t(1586) = -4,74$, $p < .001$; Fase 2, $t(870) = -4,32$, $p < .001$; e Fase 3, $t(707) = -3,58$, $p < .001$. Também no item conhecimento de letras minúsculas – som se observaram diferenças significativas em todas as fases: Fase 1, $t(1161) = -3,70$, $p < .001$; Fase 2, $t(509) = -3,66$, $p < .001$; e Fase 3, $t(439) = -4,47$, $p < .001$.

Relativamente ao item conhecimento de letras minúsculas – nome, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas na Fase 1, $t(514) = -2,60$, $p = .009$, e na Fase 3, $t(444) = -2,98$, $p = .003$, não se observando diferenças significativas na Fase 2 ($p = .292$).

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre professores e investigadores no item conhecimento de letras maiúsculas – nome nem no item leitura de palavras – um minuto em nenhuma das fases avaliadas ($p > .05$).

5. Discussão de resultados

O objetivo principal deste estudo era caracterizar a preparação para a leitura e o desempenho na leitura no 1.º e 2.º ano de escolaridade, com base nos dados recolhidos através da **Bateria MABEL** – *Multilanguage Assessment Battery of Early Literacy*, que permite observar os principais preditores psicolinguísticos linguísticos relevantes para a aquisição da leitura e escrita.

Os resultados referentes ao **conhecimento de letras (som e nome)** evidenciam uma progressão consistente ao longo das fases de avaliação, refletindo a evolução das competências iniciais de leitura nos diferentes níveis escolares. No pré-escolar, o conhecimento do som das letras maiúsculas apresenta medianas baixas (MD F1 = 5), aumentando gradualmente nas fases seguintes (MD F2 = 9; MD F3 = 12). Esta progressão moderada reflete a aquisição gradual do conhecimento do sistema de escrita, com elevada variabilidade interquartil, conforme descrito por Morais (2012) e Maluf (2013) o que sugere fatores de instrução, experiências familiares e individuais no desenvolvimento.

No 1.º ano, observa-se um aumento acentuado das medianas (MD F1 = 10 → MD F3 = 24), evidenciando o impacto significativo da instrução formal. Já os alunos do 2.º ano apresentam medianas elevadas desde a fase inicial (MD = 23), indicando domínio consolidado desta competência e menor variabilidade entre os sujeitos, sugerindo automatização do processamento fonológico, essencial para a fluência leitora (Gough & Tunmer, 1986; Morais, 2012). Por outro lado, verificamos que no final do 1.º ano alguns alunos ainda não conhecem todas as letras, mesmo na 3ª fase, o que poderá contribuir para eventuais dificuldades na velocidade e precisão da leitura.

O **conhecimento do nome das letras maiúsculas** segue padrão semelhante, com progressão contínua nos três grupos escolares. No pré-escolar, a mediana aumenta de 8 para 15, enquanto no 1.º ano cresce de 18 para 25, evidenciando rápida consolidação com a instrução formal. No 2.º ano, os valores próximos do máximo refletem domínio praticamente completo. Estes resultados corroboram a importância de ensino estruturado e prática repetida na alfabetização inicial, como destacado por Morais (2012), mostrando que a familiaridade com a forma gráfica e a capacidade de nomeação se consolidam rapidamente.

O **conhecimento das letras minúsculas** apresenta progressão similar às maiúsculas, embora não tenha sido aplicado no pré-escolar. No 1.º ano, verifica-se crescimento robusto no som (MD F1 = 9 → MD F3 = 23) e nome da letra (MD F1 = 18 → MD F3 = 25), refletindo a prática contínua e o impacto da instrução formal. No 2.º ano, valores elevados desde a fase inicial (MD = 23–25) indicam consolidação da competência. A trajetória paralela entre maiúsculas e minúsculas evidencia **transferência de conhecimento entre grafias**, reforçando que o processamento cognitivo da letra combina representações visuais e fonológicas de forma coordenada (Ehri et al., 2001; Morais, 2012; Maluf, 2013.).

Em síntese, os dados mostram que a **aprendizagem do som e do nome das letras** evolui de forma consistente com a escolaridade, sendo mais heterogénea no pré-escolar e mais homogénea e consolidada no 1.º e 2.º ano. Estes resultados reforçam a importância da instrução formal estruturada, da prática sistemática e da experiência prévia com linguagem escrita para o desenvolvimento da consciência fonológica e do sucesso na aprendizagem da leitura (Morais, J. 2012; Maluf, 2013.).

Relativamente às tarefas de **consciência fonémica**, o item de isolamento do fonema inicial evidencia evolução clara ao longo dos níveis de escolaridade. No pré-escolar, medianas baixas e elevada variabilidade indicam competência emergente, consistente com a literatura sobre desenvolvimento fonológico inicial (Morais, 2010; Maluf, 2013). No 1.º ano, observa-se aumento acentuado, aproximando-se do valor máximo, evidenciando que a instrução formal, favorece a aprendizagem das correspondências grafema-fonema e o desenvolvimento da consciência fonémica (Ehri et al., 2001; Snow et al., 1998).

Na **leitura de palavras**, verifica-se evolução significativa no 1.º e 2.º anos. No 1.º ano, a mediana aumenta de 4 → 21 → 39, refletindo rápida aquisição da descodificação e fluência inicial. No 2.º ano, valores elevados desde a fase inicial (MD F1 = 66 → MD F3 = 84) evidenciam domínio consolidado, indicando transição do reconhecimento letra a letra para leitura automática. As metas curriculares de Português em Portugal de 2015 estabeleciam como metas de fluência de leitura quantitativas, 55 palavras por minuto no final do 1.º ano e no final do 2.º ano pelo menos 90 palavras por minuto, metas internacionais de fluência (ver anexo V - Tabela comparativa: leitura de palavras em 1

minuto (MABEL / ELDEL) sugerem referências semelhantes, entre 50 e 60 no 1.º ano e 80 e 100 no 2.º ano (Caravolas et al. 2012), verificando-se que os resultados obtidos neste estudo se encontram abaixo do que seria esperado, reforçando a necessidade e a importância de monitorizar a fluência leitora dentro dos objetivos curriculares.

Na **leitura de pseudopalavras**, avaliada apenas no 2.º ano, observam-se medianas crescentes (MD F1 = 44 → MD F3 = 55), evidenciando progressão na descodificação fonológica e aplicação de regras grafema-fonema a novos estímulos. A ausência de aplicação nos anos iniciais reflete que esta habilidade se desenvolve posteriormente, sendo um indicador de automatização das competências fonológicas, essencial para leitura eficiente (Snow et al., 1998; Ehri et al., 2001).

As análises de correlação de Spearman evidenciam associações positivas entre conhecimento de letras, consciência fonémica e desempenho em leitura. Destaca-se forte correlação entre conhecimento de letras maiúsculas e minúsculas ($\rho = .91$, $p < .001$), indicando aprendizagem integrada entre grafias. A **leitura de palavras - um minuto** correlaciona-se fortemente com desempenho global em leitura ($\rho = .82$, $p < .001$), sugerindo que fluência leitora é preditor robusto do sucesso em leitura, em concordância com Morais (2012) e Maluf (2013).

A comparação entre avaliação de professores e investigadores indica pequenas diferenças, particularmente no conhecimento do som das letras, possivelmente refletindo experiência pedagógica ou familiaridade com os alunos. No entanto, não se verificaram diferenças significativas na leitura de palavras ou nomeação de letras, reforçando a **confiabilidade dos instrumentos** (Bateria MABEL) e a validade dos resultados.

6. Conclusões e Implicações Futuras

O presente estudo teve como objetivo caracterizar a preparação para a leitura e o desempenho na leitura no 1.º e 2.º ano de escolaridade, analisando o papel do **conhecimento das letras, da consciência fonémica e da leitura de palavras e pseudopalavras** no sucesso leitor.

Os resultados deste estudo permitem concluir que o desempenho na leitura no início da aprendizagem evolui de forma consistente desde o pré-escolar até ao 2.º ano, com progressão mais heterogénea nas fases iniciais e maior consolidação e homogeneidade nos anos subsequentes. A heterogeneidade encontrada no último ano do pré-escolar e no início do primeiro ano, sugere que o exercício destas competências tem claramente margem para ser melhorado, através de um contacto mais sistemático com a linguagem escrita e de atividades lúdico-pedagógicas que ensinem as letras e a sua relação com a linguagem. Apesar de no presente estudo a correlação entre o conhecimento de letras e a consciência fonémica com o desempenho nas tarefas de leitura de palavras e pseudopalavras não poder ser interpretada como uma relação de natureza causal, é consonante com os dados de múltiplas pesquisas que a atestam, o que reforça uma vez mais o potencial de se reforçarem as práticas pedagógicas que exercitam estas competências.

Adicionalmente, a utilização de instrumentos padronizados, como a MABEL, que põem em evidência a progressão individual dos diferentes conhecimentos e competências revela-se vantajosa pois permite a identificação das fragilidades de cada criança, essencial para a adoção de estratégias pedagógicas mais eficazes.

Apesar dos contributos deste estudo, importa salientar algumas limitações, nomeadamente o facto de se tratar de uma amostra de conveniência, recolhida maioritariamente em meio urbano e por diferentes investigadores. Em investigações futuras, poderão ser explorados e analisados os dados recolhidos nas restantes tarefas da MABEL, bem como comparados os resultados desta sub-amostra com dados recolhidos a nível nacional, permitindo compreender em que medida esta amostra população é ou não representativa do todo nacional.

7. Referências Bibliográficas

- Alves, R., & Leite, I. (2022). *Ensino da leitura e da escrita baseado em evidências*. Fundação Belmiro de Azevedo.
- Byrne, B., & Fielding-Barnsley, R. (1998). Phonemic awareness and letter knowledge in the child's acquisition of the alphabetic principle. *Journal of Educational Psychology*, *90*(2), 299–313. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.2.299>
- Caravolas, M. (2022). *Multilanguage Assessment Battery of Early Literacy (MABEL)*. Manual disponível online em PDF: <https://ler.edulog.pt/storage/app/uploads/public/67d/722/907/67d722907bf05166360495.pdf>
- Caravolas, M. (2018). *Growth of word and pseudoword reading efficiency in alphabetic orthographies: Impact of consistency*. *Journal of Learning Disabilities*, *51*(5), 422–433. <https://doi.org/10.1177/0022219417718197>
- Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest*, *19*(1), 5–51. <https://doi.org/10.1177/1529100618772271>
- Direção-Geral da Educação. (2015). *Metas curriculares de português: Ensino básico — 1.º ciclo*. Ministério da Educação e Ciência. <https://www.dge.mec.pt>
- Direção-Geral da Educação. (2022). *Relatório Nacional PIRLS 2021: Resultados de Portugal*. Direção-Geral da Educação. PDF disponível online. https://iave.pt/wp-content/uploads/2023/09/Relatorio-PIRLS_Revisto.pdf
- Ehri, L. C., et al. (2001). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Foulin, J. N. (2005). Why is letter-name knowledge such a good predictor of learning to read? *Reading and Writing*, *18*, 129–155. <https://doi.org/10.1007/s11145-004-5892-2>
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, *7*(1), 6–10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, *2*(2), 127–160. <https://doi.org/10.1007/BF00401799>

- Maluf, M. R. , & Cardoso-Martins, C. (2013). *Alfabetização no século XXI: Como se aprende a ler e a escrever*. Porto Alegre: Penso.
- Maluf, M. R. . (2003). *Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização*. Casa do Psicólogo.
- Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Despacho n.º 9180/2016)*. Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2022). *Relatório nacional PISA 2022: Resultados de Portugal*. Ministério da Educação. Relatório disponível online em PDF.
- Morais, J. (2010). In R. Beard, L. S. Siegel, I. Leite, & A. Bragança (Orgs.), *Como se aprende a ler?* Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Morais, J., Araújo, L., Leite, I., Carvalho, C., Fernandes, S., & Querido, L. (2012). *Criar leitores: O ensino da leitura – para professores e encarregados de educação*. LivPsic.
- Morais, J., Cary, L., Alegria, J., & Bertelson, P. (1979). Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously? *Cognition*, 7(4), 323–331. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(79\)90020-9](https://doi.org/10.1016/0010-0277(79)90020-9)
- Moura, O. (2009). A consciência fonológica e as dificuldades específicas de leitura. *Revista Formação ao Centro*, 16, 75–81.
- Pasquali, L. (2013). *Psicometria: teoria dos testes na psicologia e na educação*. Vozes.
- Read, C., Zhang, Y., Nie, H., & Ding, B. (1986). The ability to manipulate speech sounds depends on knowing alphabetic writing. *Cognition*, 24(1), 31–44. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(86\)90003-X](https://doi.org/10.1016/0010-0277(86)90003-X)
- Ribeiro, I., & Viana, F. L. (2011). *Avaliação da leitura: Processos e instrumentos*. Texto Editores.
- Sénéchal, M., & Young, L. (2008). The effect of family literacy interventions on children's acquisition of reading from kindergarten to grade 3: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 78, 880–907.
- Sénéchal, M., & LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A 5-year longitudinal study. *Child Development*, 73, 445–460.
- Sim-Sim, I. (2006). *Ler e ensinar a ler*. ASA.

Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. National Academy Press.

Vale, A. P. (2022). *Ensinar a ler: O método fônico e a evidência científica*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Vale, A. P., & Castro, S. L. (2022). *MABEL: Avaliação da preparação e aprendizagem inicial da leitura e escrita*. ELDEL / MABEL Project.

8. Anexos

Anexo I - Consentimento Informado



Exma./o Sra./Sr. Encarregada/o de Educação

A Fundação Belmiro de Azevedo, em parceria com a Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, a Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE) e outras entidades do Ministério da Educação e Instituições do Ensino Superior (ver restantes documentos para saber quais), no cumprimento das suas atividades tem a decorrer o estudo “Literacia no 1.º ciclo”.

Nesse âmbito, solicita-se o consentimento enquanto Encarregada/o de Educação, para a participação da/o sua/seu educanda/o no estudo “Literacia no 1.º ciclo”, cuja finalidade é caracterizar as habilidades predictoras do sucesso na aprendizagem da leitura e escrita e o desempenho na leitura e escrita propriamente ditas, assim como conhecer a trajetória de aquisição da literacia nos dois primeiros anos de escolaridade.

Este processo de inquirição consiste num **conjunto de tarefas de leitura e escrita, ou tarefas que apelam a conhecimentos e habilidades** que sabemos estarem relacionadas com o sucesso na aprendizagem destas habilidades (por exemplo, conhecimento de letras). As tarefas serão aplicadas em algumas escolas a nível do continente com pré-escolar e/ou 1.º Ciclo, sendo a participação da/o sua/seu educanda/o essencial, mas de livre vontade.

Considerando o Regulamento Geral da Proteção de Dados, solicita-se que **autorize ou não autorize** a/o sua/seu educanda/o a participar no referido estudo.

O estudo a que a/o sua/seu educanda/o vai responder pode ser consultado junto da direção da escola.

A confidencialidade das respostas é assegurada. Os dados pessoais necessários são o nome, a data de nascimento, o género da/o sua educanda/o e algumas informações para caracterização sociodemográfica designadamente se beneficia de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, se é beneficiária/o de Ação Social Escolar, a escolaridade dos encarregados de educação, a língua materna e, se for o caso, com que frequência fala em casa outra língua diferente do Português Europeu. Estes são campos mínimos para a aplicação do referido inquérito.

Por favor, leia o Consentimento Informado no verso, onde são explicadas as principais características deste estudo.

CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO

Consinto que sejam recolhidos dados sobre o/a meu/minha educando/a, no âmbito do estudo que está a ser realizado pela Fundação Belmiro de Azevedo.

Percebo que a minha autorização se traduz no consentimento para preenchimento deste questionário por parte do meu/minha educando/a e que o mesmo tem o direito de desistir em qualquer momento.

Os dados recolhidos serão armazenados de forma confidencial na Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência do Ministério da Educação que procederá à sua anonimização para efeitos do seu estudo.

Percebo que se tiver alguma questão sobre a participação do/a meu/minha educando/a neste estudo, posso contactar através do e-mail apoioprojetoler@gmail.com.

Li e entendi o consentimento informado para este estudo, o qual irei subescrever assinando o presente documento.

Eu, _____ Encarregada/o de
Educação de _____, da turma ____ da
Escola

_____.

Autorizo a participação da/o minha/meu educanda/o no estudo “Literacia no 1.º ciclo”.

Não autorizo a participação da/o minha/meu educanda/o no estudo “Literacia no 1.º ciclo”.

Assinatura:

Data: ____/____/____

Anexo II - Protocolo de Aplicação MABEL

		Fase 1						Fase 2				Fase 3						
#	MABEL Teste Mabel	Pré-Escolar Educador	Pré-Escola r Inv.	1.º ano Professor	1.º ano Inv.	2.º ano Professor	2.º ano Inv.	Pré-Escola r Educador	Pré-Escola r Inv.	1.º ano Professor	1.º ano Inv.	2.º ano Professor	2.º ano Inv.	Pré-Escolar Educador	Pré-Escolar Inv.	1.º ano Professor	1.º ano Inv.	2.º ano Profes
1a	Conhecimento de Letras – Nomeação: Som-Nome Maiúsculas	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X	
1b	Conhecimento de Letras – Nomeação: Som-Nome Minúsculas			X	X	X	X			X	X					X	X	
2	Conhecimento de Letras – Ditado	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X	
3	Leitura Palavras Um Minuto (MABEL)			X	X	X	X			X	X	X	X			X	X	X
4	Leitura Pseudopalavras Um Minuto					X	X					X	X					X
5	Emparelhamento Imagem-Palavra			X	X	X	X			X	X	X	X			X	X	X
6	Isolar Fonemas	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X	
7	Supressão de Fonemas						X						X					
8	Fusão de Fonemas						X						X					
9	RAN – Cores																	
10	RAN – Objetos	X	X	X	X			X	X	X	X		X	X	X	X		
11	RAN – Letras						X						X					
12	RAN – Dígitos						X						X					
13	Escrita de Palavras Básicas			X	X					X	X					X	X	
14	Escrita de Palavras Ordenadas					X	X					X	X			X	X	X
	Aplicados nas 3 fases																	

Anexo III - Plataforma MABEL

The screenshot shows the 'Bateria de Testes MABEL' page in a web browser. The browser address bar shows the URL: `projetoled.dgeec.medu.pt/moodle/mod/mabel/student_form.php?id=61`. The page header includes the LER logo and navigation links: 'Página principal', 'Painel do utilizador', and 'Minhas disciplinas'. A sidebar on the left contains a menu with 'II. Avaliação - Fase 3' expanded, showing options like 'Lista de testes MABEL a apl...', 'Conjunto de Testes para As...', and 'Bateria de Testes MABEL' (highlighted in blue). The main content area is titled 'Bateria de Testes MABEL' and contains an important notice: 'Importante: A inserção dos testes de um aluno deve ser concluída até ao teste final para que os dados sejam guardados corretamente! Lembre-se: Os testes só serão considerados como concluídos após clicar no botão 'Finalizar e Guardar', presente no último teste!'. Below this is the 'Dados do Aluno' form with fields for: Nome, Género (dropdown), Ano de Nascimento, Escola (dropdown with 'Universidade de Évora' selected), Mês de Nascimento, Escolaridade do Pai (dropdown), Escolaridade da Mãe (dropdown), and Sala.

The screenshot shows the 'Conhecimento de Letras - Nomeação de Maiúsculas' task page in the MABEL platform. The browser address bar shows the URL: `projetoled.dgeec.medu.pt/moodle/mod/mabel/test_form.php?id=61&form_session_key=8b9a8c59785a18aaa8485bb971dbaa8b&step=1`. The page header is similar to the previous screenshot. The sidebar on the left shows 'Testes Mabel' expanded, with '1- Conhecimento de Letras - ...' highlighted in blue. The main content area is titled 'Bateria de Testes MABEL' and shows a progress bar. The task title is 'Conhecimento de Letras - Nomeação de Maiúsculas'. The instructions state: 'Indique as respostas dadas na tarefa Conhecimento de Letras: Nomeação de Maiúsculas. Registe a resposta para: som e nome da letra inicial do primeiro nome, som e nome da letra inicial do apelido'. It also includes a note: 'Se o teste foi descontinuado, porque a criança errou 5 letras seguidas para o som e o nome da letra, assinala os restantes itens com Não respondeu ou Saltou.' and a final instruction: 'A seguir faça CONCLUIR. Quando concluir, as respostas a todos os itens não assinalados com X ou Não respondeu ou Saltou ficam automaticamente preenchidas como CORRETAS (✓). Verifique se os dados estão bem preenchidos. Avance para Próximo.'

Anexo IV - Exemplos de folha de Registo MABEL

Nome: _____ Género: F M Outro Data Nascimento: ____/____/____ Escola: _____ Sala: _____

Escolaridade Pai: _____ Escolaridade Mãe: _____ Data Aplicação*: ____/____/____

Língua Materna – Português de Portugal: Sim Não Frequência com que criança fala português em casa: Sempre Quase sempre Às vezes Nunca

Medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão: Sim Não Ação Social Escolar (ASE): Sim Não Observações: _____

* Se data diferente entre tarefas, colocar a mais antiga. Anotar alterações de ordem na aplicação da tarefa, se ocorrerem.

CRITÉRIO DE INTERUPÇÃO
 INDICAÇÕES
 APRESENTAÇÃO DOS ESTÍMULOS EM ÁUDIO
 CRONÓMETRO
 LER PRÉ-ESCOLAR | Assistente Investigação
 Folha de Registo Simplificada

1. Conhecimento de Letras - Nomeação

5 ITENS SEGUIDOS com resposta errada no SOM e no NOME (10 erros, ou 9 se incluir H)
 Item de treino são cotados mas não contam para critério de interrupção

✓ correta (1)
 X errada (0)
 Traço = não respondeu ou saltou (0)

Transcrever a resposta na coluna *Transc.* se **ERRADA** e se **CORRETA QUANDO HÁ MAIS DE 1 SOM/NOME ACEITE**
 Ex: nome de A - /a/, nome de M - /me/ /m/

MAIÚSCULAS									
Item	Som		Nome		Item	Som		Nome	
	✓, X, -	Transc.	✓, X, -	Transc.		✓, X, -	Transc.	✓, X, -	Transc.
Inicial Nome					R				
Inicial Apêlido					N				
I					B				
U					G				
A					F				
O					J				
E					S				

2. Conhecimento de Letras - Escrita

Encorajar a tentar escrever todos os itens; pode repetir o som de cada letra até 3 vezes
 Parar após 6 ITENS SEGUIDOS em que criança não escreve

Aceite em maiúsculas ou minúsculas, de imprensa ou manuscritas
 Traço = não respondeu ou saltou (0)

✓ 2 pts: Letra correta bem orientada (admitem-se ligeiras inclinações)
 ✓ 1 pt: Letra correta mas invertida esquerda/direita ou cima/baixo (orientação espacial errada) ou resposta aceitável
 X 0 pts: Nestas raras situações Transcrever os erros na coluna *Cópia do Erro*.

	Som da Letra se disponível em áudio, se não se escreve como deve pronunciar o som	Respostas Corretas 2 pt	Respostas Aceitáveis 1 pt	2 ✓ / 1 ✓ / 0 X	Cópia do Erro
1	/m/ (como em <u>me</u>)	m	me		
2	/a/ (como em <u>águ</u> a)	a	á		
3	/s/ (como em <u>se</u>)	s, c	ss, se, ce, ç		
4	/t/ (como em <u>tu</u>)	e	é		
5	/p/ (como em <u>pe</u>)	p	pe		
6	/l/ (como em <u>pe</u> l)	l	le		
7	/o/ (como em <u>no</u>)	o	ó		
8	/j/ (como em <u>ju</u>)	j	g, j, ge		

**Anexo V - Tabela comparativa: leitura de palavras em 1 minuto
(MABEL / ELDEL)**

País / Língua	Ortografia	Idade / Ano Escolar	Palavras lidas corretamente em 1 min (média)	Referência / Estudo
Espanha / Espanhol	Transparente	6–7 anos / 1.º ano	60–70 ppm	Caravolas et al., 2012 (ELDEL)
Checo / Checo	Transparente	6–7 anos / 1.º ano	55–65 ppm	Caravolas et al., 2012 (ELDEL)
Eslovaco / Eslovaco	Transparente	6–7 anos / 1.º ano	55–65 ppm	Caravolas et al., 2012 (ELDEL)
Inglês / Inglês	Inconsistente	6–7 anos / 1.º ano	40–50 ppm	Caravolas et al., 2012 (ELDEL)
França / Francês	Parcialmente transparente	6–7 anos / 1.º ano	45–55 ppm	ELDEL Adaptado
Islândia / Islandês	Transparente	6–7 anos / 1.º ano	55–65 ppm	Thorvaldsson et al., 2020