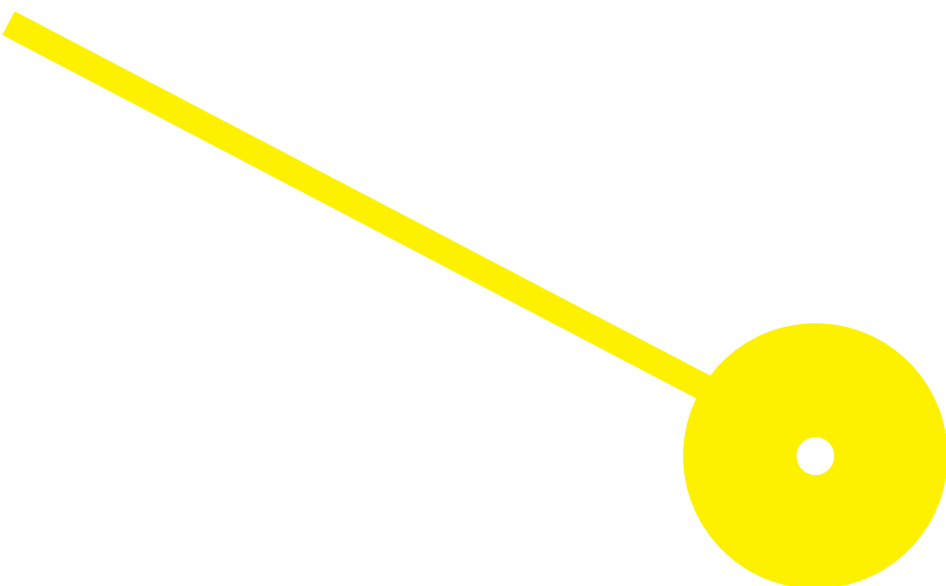




Fatores Preditores da Prontidão Escolar em Crianças de Entrada Condicional no Primeiro Ciclo

Margarida Nobre Vieira

09/2024





**ESCOLA
SUPERIOR
DE SAÚDE**

**Fatores Preditores da Prontidão Escolar em Crianças de Entrada Condicional no
Primeiro Ciclo**

Autor

Margarida Nobre Vieira

Orientadores

Mestre e Especialista/Maria João Moreira Gonçalves/ ESS| P. Porto

Professora Doutora/Janete da Silva Borges / ESS| P. Porto

Dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em **Terapia da Fala** pela Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico do Porto.

Agradecimentos

À professora Maria João, por toda a sua experiência, disponibilidade e paciência, ao longo desta jornada. Não teria sido capaz, sem a sua orientação. Muito obrigada!

À professora Janete, pelo seu apoio imprescindível e tão valioso, no tratamento estatístico de todos os dados desta dissertação.

Ao professor André Araújo, por toda a ajuda ao longo destes dois anos e por ter-se mostrado sempre disponível para tudo.

A todos os professores, diretores de agrupamentos, famílias e crianças, que colaboraram e que me permitiram a recolha dos dados.

À minha Elisa e à minha Ana, por todo o suporte e entreajuda, a quem liguei vezes sem conta, com quem contei para partilhar as minhas preocupações, enquanto colegas terapeutas da fala e, enquanto amigas de uma vida. A todas as colegas de mestrado, parceiras, Daniela, Marta, Sofia, Tânia, Raíssa e Catarina.

À minha irmã, a minha Jão. A que nunca duvidou e a que sempre acreditou que eu seria capaz. A que me ensina, todos os dias, a sermos sempre plural.

À minha mãe. A mulher da minha vida, cujos olhos se enchem de orgulho e de um amor sem fim.

Ao meu pai. O homem da minha vida, cujo colo será sempre, insubstituivelmente, o melhor lugar do mundo.

Ao Ricardo, pela paciência e suporte.

A todos os meus amigos, que me confortaram com as melhores palavras, sempre que me senti menos capaz.

Por último, mas não menos importantes. Aos meus três meninos, amores da minha vida, Camila, Matias e Manuel. As minhas crianças favoritas, que me inspiram todos os dias e que me fazem querer ser melhor, sempre.

Resumo

Introdução: A prontidão escolar é um conceito amplo, que nos indica se a criança está preparada para iniciar e ter sucesso no ambiente escolar formal de aprendizagem. Cabe ao Terapeuta da Fala o estudo de prontidão escolar com foco na avaliação formal da linguagem, analisando as competências linguísticas da criança como preditoras do seu sucesso escolar futuro.

Objetivos: Determinar se, através da aplicação de instrumentos formais de avaliação de linguagem oral ou de um instrumento de avaliação formal de desenvolvimento global é possível detetar fatores de prontidão escolar. Determinar se o resultado desses instrumentos está relacionado com os resultados académicos.

Metodologia: Estudo com delineamento observacional, descritivo e comparativo, com recolha de dados e interpretação estatística, de análise de correlações. Participaram 35 crianças com idades entre 71 e 75 meses, com matrícula condicional no 1º ano do 1º ciclo. Aplicou-se a ALO, TICL e o CCN e recolheram-se os resultados das provas de avaliação (Matemática e Português) académica das crianças em dois momentos.

Resultados: Neste estudo foram encontrados indicadores em que crianças com habilidades linguísticas mais avançadas tendem a demonstrar melhor desempenho em áreas como alfabetização, compreensão de leitura e resolução de problemas, no desempenho académico em Português e Matemática.

Conclusão: Este estudo demonstra a relação existente entre as competências de linguagem e o sucesso escolar, considerando-as fatores de prontidão escolar. Demonstra ainda a necessidade da identificação precoce de alterações ou perturbações de linguagem que possam ser alvo de intervenção do terapeuta da fala, diminuindo o seu impacto no sucesso escolar.

Palavras-chave: prontidão escolar; desenvolvimento da linguagem; avaliação formal da linguagem oral; sucesso escolar; leitura e escrita.

Abstract

Introduction: School readiness is a broad concept that indicates whether a child is prepared to start and succeed in a formal school learning environment. The Speech-Language Pathologist is responsible for assessing school readiness, with a focus on formal language assessments, analysing the child's linguistic skills as predictors of future academic success.

Objectives: This study aims to determine whether formal oral language assessment tools or a comprehensive global development assessment instrument can identify factors associated with school readiness. Additionally, it seeks to establish whether the results from these instruments are related to academic outcomes.

Methodology: The study employs an observational, descriptive, and comparative design, involving data collection, statistical interpretation, and correlation analysis. A total of 35 children, aged between 71 and 75 months, with conditional enrolment in the 1st year of primary education, participated. The ALO, TICL, and CCN assessments were administered, and the results of the children's academic tests (mathematics and Portuguese) were collected at two time points.

Results: The study found that children with more advanced language skills tend to perform better in areas such as literacy, reading comprehension, and problem-solving, as well as in academic subjects like Portuguese and mathematics.

Conclusion: This study demonstrates a relationship between language skills and academic success, highlighting these skills as key factors in school readiness. It also emphasizes the need for early identification of language delays or disorders that may benefit from speech therapy intervention, thereby reducing their impact on academic performance.

Keywords: school readiness; language development; formal assessment of oral language; academic success; reading and writing;

Índice

1. Introdução	1
1.1. Lei de Bases do Sistema Educativo	2
1.2. Prontidão Escolar.....	5
1.2.1. Preditores de sucesso académico.....	6
1.3. Habilidades Cognitivas.....	8
1.4. Habilidades Linguísticas.....	9
1.4.1. Desenvolvimento da linguagem.....	9
1.4.2. Linguagem compreensiva e linguagem expressiva	10
1.4.3. Linguagem oral e linguagem escrita.....	11
1.5. O impacto da linguagem na literacia.....	14
1.6. O papel do terapeuta da fala em contexto escolar	16
2. Métodos	19
2.1. Questão de investigação e objetivos.....	19
2.2. Tipo e desenho de estudo.....	19
2.3. População e Amostra.....	20
2.4. Instrumentos.....	20
2.5. Procedimentos.....	21
2.6. Tratamento e análise dos dados	22
3. Resultados	24
3.1. Caracterização dos participantes.....	24
3.2. Relação entre os resultados académicos e resultados instrumentos de avaliação	27
3.3. Relação entre as variáveis.....	31
4. Discussão	38
5. Conclusão	45
Referências Bibliográficas	49
Anexos	57
Anexo 1 – Pedido de Autorização aos Diretores dos Agrupamentos de Escola.....	57
Anexo 2 – Autorização por parte da Comissão de Ética da ESS.IPP	61
Anexo 3 – Termo de consentimento informado	62
Anexo 4 – Instrumentos de avaliação	63

Índice de abreviaturas

ALO	Avaliação da Linguagem Oral
CCN	Currículo da Carolina do Norte
ESS-IPP	Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico do Porto
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
NdM	Nível de Mestria
P	Percentil
PE	Prontidão Escolar
TICL	Teste de Identificação de Competências Linguísticas
ST	<i>Score</i> Total
TF	Terapeuta da Fala

Índice de figuras

Figura 1 – The Language House.....	15
Figura 2 – Distribuição gráfica quanto ao sexo.....	25
Figura 3 – Distribuição gráfica quanto à idade.....	25
Figura 4 – Distribuição gráfica quanto ao agrupamento de escola.....	25
Figura 5 – Representação gráfica do <i>score</i> total obtido no TICL.....	26
Figura 6 – Representação gráfica do <i>score</i> total obtido na ALO	26
Figura 7 – Representação gráfica do <i>score</i> total obtido no CCN.....	27
Figura 8 – Representação gráfica do <i>score</i> obtido no CCN: Habilidades de Linguagem e Comunicação.....	28
Figura 9a – Distribuição gráfica quanto aos resultados de Matemática em dezembro.....	28
Figura 9b – Distribuição gráfica quanto aos resultados de Matemática em abril	28
Figura 10a – Distribuição gráfica quanto aos resultados de Português em dezembro.....	29
Figura 10b – Distribuição gráfica quanto aos resultados de Português em abril.....	29

Índice de tabelas

Tabela 1 – Correlação de <i>Spearman</i> e Estatísticas Descritivas Entre os Scores ALO e TICL na estrutura semântica.....	29
Tabela 2 – Correlação de <i>Spearman</i> Estatísticas Descritivas Entre os Scores ALO e TICL na estrutura morfossintática.....	29
Tabela 3 – Correlação de <i>Spearman</i> e Estatísticas Descritivas Entre os Scores ALO e TICL na estrutura fonológica.....	30
Tabela 4 – Correlação de <i>Spearman</i> e Estatísticas Descritivas Entre os Scores ALO, TICL e CCN com Idade e Tempo Total.....	31
Tabela 5 – Resultados do Teste de <i>Mann-Whitney</i> para os Scores ALO, TICL e CCN por Sexo.....	32
Tabela 6 – Resultados do Teste de <i>Kruskal-Wallis</i> para os Scores ALO, TICL e CCN por Agrupamento de Escola (AE).....	32
Tabela 7 – Correlação de <i>Spearman</i> e Estatísticas Descritivas Entre os Scores Totais da ALO, TICL e CCN com Resultados Acadêmicos de Português e Matemática nos dois momentos de avaliação.....	33
Tabela 8 – Correlação de <i>Spearman</i> e Estatísticas Descritivas Entre os Scores das Estruturas Linguísticas da ALO com Resultados Acadêmicos de Português e Matemática nos dois momentos de avaliação.....	34
Tabela 9 – Correlação de <i>Spearman</i> e Estatísticas Descritivas Entre os Scores das Estruturas Linguísticas do TICL com Resultados Acadêmicos de Português e Matemática nos dois momentos de avaliação.....	35
Tabela 10 – Correlação de <i>Spearman</i> e Estatísticas Descritivas Entre os Scores das Habilidades Linguísticas e de Comunicação do CCN com Resultados Acadêmicos de Português e Matemática nos dois momentos de avaliação.....	36
Tabela 11 – Correlação de <i>Spearman</i> e Estatísticas Descritivas Entre os Scores das Estruturas Linguísticas do CCN com Resultados Acadêmicos de Português e Matemática nos dois momentos de avaliação.....	36

Índice de tabelas

Tabela 1 – Correlação de <i>Spearman</i> e Estatísticas Descritivas Entre os <i>Scores</i> ALO e TICL na estrutura semântica.....	29
Tabela 2 – Correlação de <i>Spearman</i> Estatísticas Descritivas Entre os <i>Scores</i> ALO e TICL na estrutura morfossintática.....	29
Tabela 3 – Correlação de <i>Spearman</i> e Estatísticas Descritivas Entre os <i>Scores</i> ALO e TICL na estrutura fonológica.....	30
Tabela 4 – Correlação de <i>Spearman</i> e Estatísticas Descritivas Entre os <i>Scores</i> ALO, TICL e CCN com Idade e Tempo Total.....	31
Tabela 5 – Resultados do Teste de <i>Mann-Whitney</i> para os <i>Scores</i> ALO, TICL e CCN por Sexo.....	32
Tabela 6 – Resultados do Teste de <i>Kruskal-Wallis</i> para os <i>Scores</i> ALO, TICL e CCN por Agrupamento de Escola (AE).....	32
Tabela 7 – Correlação de <i>Spearman</i> e Estatísticas Descritivas Entre os <i>Scores</i> Totais da ALO, TICL e CCN com Resultados Académicos de Português e Matemática nos dois momentos de avaliação.....	33
Tabela 8 – Correlação de <i>Spearman</i> e Estatísticas Descritivas Entre os <i>Scores</i> das Estruturas Linguísticas da ALO com Resultados Académicos de Português e Matemática nos dois momentos de avaliação.....	34
Tabela 9 – Correlação de <i>Spearman</i> e Estatísticas Descritivas Entre os <i>Scores</i> das Estruturas Linguísticas do TICL com Resultados Académicos de Português e Matemática nos dois momentos de avaliação.....	35
Tabela 10 – Correlação de <i>Spearman</i> e Estatísticas Descritivas Entre os <i>Scores</i> das Habilidades Linguísticas e de Comunicação do CCN com Resultados Académicos de Português e Matemática nos dois momentos de avaliação.....	36
Tabela 11 – Correlação de <i>Spearman</i> e Estatísticas Descritivas Entre os <i>Scores</i> das Estruturas Linguísticas do CCN com Resultados Académicos de Português e Matemática nos dois momentos de avaliação.....	36

1. Introdução

As crianças que completam seis anos de idade até ao dia 15 de setembro de cada ano ingressam no ensino básico, sendo que também podem ingressar crianças que completem os 6 anos entre 16 de setembro e 31 de dezembro, através de um requerimento por parte do encarregado de educação e desde que os estabelecimentos de ensino possam assegurar a vaga da criança (Decreto Lei nº 85/2009 de 27 de agosto).

De acordo com Pace et al (2019), as competências de linguagem, Matemática, alfabetização, autorregulação e ajuste socioemocional, na entrada no jardim de infância, são fatores preponderantes na determinação do sucesso escolar, devido à sua associação, a longo prazo, com as competências académicas e sociais, no ensino primário e secundário.

A entrada no primeiro ciclo é considerada como uma das mais importantes transições da vida de todos os indivíduos, sendo que todas as competências que as crianças apresentam, para o início e sucesso da aprendizagem formal, estão intimamente relacionadas com as competências de literacia, sociais, de linguagem, de saúde e emocionais (Williams et al., 2019). Paralelamente, as crianças que apresentam menos competências, correm maior risco de revelarem piores resultados académicos a longo prazo, ao nível da escolaridade, empregabilidade e comportamentos de risco social (Christensen et al., 2022). O conceito de prontidão escolar varia entre contextos diferentes e está relacionado com processos culturais diversificados, sendo uma conceitualização multidimensional, que inclui as características da criança, da família e dos contextos sociais e culturais onde se insere (Gullo & Miller, 2018).

Este estudo pretende contribuir para a área de Terapia da Fala apoiar uma tomada de decisão informada, por parte dos pais de crianças entre 5 anos e 9 meses e 5 anos e 12 meses, que possam iniciar o percurso escolar com entrada condicional, conforme previsto na Lei de Bases do Sistema Educativo (Decreto-Lei nº 85/2009 de 27 de agosto, Ministério da Educação, 2009). Além dos pais, o estudo também visa orientar outros profissionais envolvidos nesse processo, tais como educadores e professores. É fundamental que a decisão entre permitir a entrada condicional no primeiro ciclo ou prolongar a frequência da criança no ensino pré-escolar seja baseada em práticas fundamentadas em evidências científicas.

Para Christensen et al. (2022), as abordagens centradas na pessoa, para a determinação de um bom sistema de prontidão escolar, exige a combinação de fatores cognitivos e não-cognitivos, intrínsecos e extrínsecos, incluindo as competências de linguagem expressiva e recetiva. Para os profissionais da área da saúde e da área da educação, que lidam diariamente

com crianças, a linguagem é uma área de interesse, sendo que, na presença de alguma alteração, é necessário identificar formas de atuação preventiva ou interventiva (Martins, 2022).

As crianças que apresentam prontidão para a entrada no primeiro ciclo devem, entre outros fatores, apresentar um adequado desenvolvimento da linguagem, nomeadamente ao nível das competências de ouvir, falar, vocabulário e léxico, consciência de impressão gráfica, sequenciação da narrativa e conhecimento de processos de escrita e desenho (Williams et al., 2019). É importante esclarecer a relação entre a PE e a linguagem, no sentido em que, apesar de estar documentada a sua associação, continuam por clarificar os motivos pelos quais a linguagem é considerada como uma medida de prontidão escolar adequada e, não apenas, como um fator preditor do desempenho escolar (Forget-Dubois et al., 2009).

Em Portugal não se conhecem dados normativos que permitam a realização de uma análise informada para o desenvolvimento típico no que diz respeito aos fatores preditores de prontidão escolar. Por essa razão, considera-se pertinente que este estudo seja realizado na população portuguesa, recorrendo a instrumentos de avaliação aferidos para Portugal. Na consulta de terapia da fala surgem, cada vez mais, pedidos de avaliação de crianças que estão em situação de entrada condicional no primeiro ciclo, tornando-se assim pertinente compreender se uma avaliação da linguagem poderá dar-nos evidências que sustentem a prontidão escolar das crianças, podendo ou não aconselhar as famílias acerca desta decisão.

1.1. Lei de Bases do Sistema Educativo

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) é a legislação que regula o sistema educativo em Portugal, estabelecendo os princípios, objetivos e organização da educação no país, tendo sido aprovada pela primeira vez pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (República Portuguesa, 1986) e sofrido várias alterações ao longo dos anos para se adaptar às mudanças sociais e educacionais.

Até à data de hoje, a LBSE n.º 46/86, de 14 de outubro apresenta sete alterações principais, de forma a poder corresponder às necessidades educativas do país, adaptando-se às mudanças sociais e educacionais da população. Assim, a primeira alteração, Lei n.º 115/97, de 19 de setembro, introduziu o reforço da educação de adultos e autonomia das instituições de ensino superior, bem como a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais e a universalidade para a educação pré-escolar (República Portuguesa, 1997). A segunda alteração, com a Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, com novas disposições sobre o ensino secundário e a

articulação entre o básico e o secundário e a educação profissional (República Portuguesa, 2005). A terceira, Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, que regulamentou o ensino obrigatório até aos 18 anos (República Portuguesa, 2009). A quarta alteração, diz respeito à Lei n.º 21/2019, de 3 de setembro, tendo sido realizados ajustes relativamente ao ensino superior e à educação inclusiva (República Portuguesa, 2019). A Lei n.º 31/2019, de 3 de junho foi então a quinta alteração ao Decreto-Lei, sendo que estas alterações se centraram em aspetos de gestão curricular e de autonomia das escolas. A sexta alteração diz respeito à Lei n.º 65/2021, de 30 de julho, que introduziu modificações relacionadas com a organização e funcionamento do ensino e o papel das autarquias, a nível local (República Portuguesa, 2021). Por último, a sétima alteração até à data de hoje, diz respeito à Lei n.º 82/2021, de 30 de dezembro, responsável pelo ajuste de questões relacionadas com a administração e gestão do sistema educativo, bem como a estrutura curricular (República Portuguesa, 2021).

Após entrar em vigor a LBSE, em 1986, continuava em 2001, a ser facultativa a frequência de crianças com idades entre os 3 e os 6 anos, na educação pré-escolar, embora se observasse um aumento da escolarização das crianças com 3 anos de idade, sendo que em 1991/1992, 44 em cada 100 crianças frequentavam a pré-escola e em 2001, 60 crianças em cada 100 (Instituto Nacional de Estatística, 2003).

Para Almeida & André (2004) a grande maioria das crianças vivia em contextos familiares onde a educação escolar era bastante escassa – mais de metade das mães e dos pais não teria, à data, sequer nove anos de escolaridade básica. Em 2004 mantinha-se baixa a frequência de crianças no pré-escolar, em Portugal, estando associada a contextos socioeconómicos mais fragilizados e pais com menor nível de escolaridade (Almeida & André, 2004).

De acordo com o previsto na LBSE, com as revisões de 27 de agosto de 2009, estava assegurado o direito à educação e igualdade de oportunidades a todos os cidadãos, independentemente das suas condições económicas, sociais e/ou geográficas. Este direito ao ensino é tido em relação ao acesso à educação e à qualidade do ensino prestado, visando a garantia do sucesso escolar de todos os alunos.

A partir de 2009 o sistema educativo consiste nos seguintes níveis de educação: pré-escolar e escolar. O ensino pré-escolar é consagrado como universal para as crianças a partir dos 4 anos, enquanto os ensinos básico e secundário são de frequência obrigatória. As crianças que completam seis anos até ao dia 15 de setembro ingressam no ensino básico, sendo que também podem ingressar crianças que completem os 6 anos entre 16 de setembro e 31 de dezembro,

através de um requerimento por parte do encarregado de educação e desde que os estabelecimentos de ensino possam assegurar a vaga (Decreto Lei no 85/2009 de 27 de agosto do Ministério da Educação, 2009).

Em 2015 estabelece-se a frequência obrigatória na educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade (Diário Da República N. o 128/2015, Série I de 2015-07-03, Páginas 4572 - 4572, n.d.). De acordo com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (2017) esta alteração foi significativa, uma vez que apesar da frequência na educação pré-escolar ser incentivada, não era obrigatória até então, reconhecendo neste nível de ensino a base fundamental para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, relacionando-se com taxas de sucesso escolar maiores.

Para Heckman (2011), o investimento da escolarização de crianças na educação pré-escolar reduz a desigualdade de oportunidades, sustentando que são visíveis os benefícios ao nível do sucesso académico e ao longo da vida, no mercado de trabalho. O estudo de Gibson & Tricket (2020) destaca o papel importante que as questões sociais e emocionais tem no desenvolvimento da criança, sendo essenciais para o sucesso académico e social a longo prazo. O impacto destas habilidades é positivo no desempenho académico das crianças, revelando-se estas mais competentes para os relacionamentos interpessoais e para gerir os desafios escolares (Gibson & Tricket, 2020).

De acordo com o Governo de Portugal (2021), refletindo após o esforço de investimento nas políticas educativas, o sistema de educação e formação evoluiu consideravelmente nas últimas décadas, tendo a taxa de abandono escolar precoce descido para menos de metade em seis anos (de 13,7% em 2015, para 5,9% em 2021). O investimento inicia-se na intervenção em idades mais precoces, com Portugal a destacar-se da média da OCDE ao nível da percentagem de crianças entre os 3 e os 5 anos matriculadas no pré-escolar (93%), sendo a média, em toda a OCDE, de 83% (Governo de Portugal, 2021).

Segundo o Despacho Normativo n.º 6/2018 de 12 de abril, no Artigo 4º, que diz respeito à frequência da escolaridade obrigatória das crianças e jovens entre os seis e os dezoito anos, a efetividade da matrícula de crianças que completem os seis anos de idade entre 16 de setembro e 31 de dezembro torna-se definitiva quando é disponibilizada vaga no 1.º ciclo num estabelecimento de ensino pretendido pelo encarregado de educação, não sendo possível a sua anulação após o ingresso do candidato na escolaridade obrigatória (Diário Da República N. o 72/2018, Série II de 2018-04-12, Páginas 10277 - 10282, n.d.).

Em outros países da Europa existe uma grande variedade de organização dos sistemas educativos. De acordo com a Finnish National Agency for Education (n/d), o sistema educativo na Finlândia tem como lei de bases a equidade, qualidade e inovação. É considerado um dos melhores a nível da Europa, em termos de taxa de sucesso. Na Finlândia, o acesso à educação é gratuito desde o ensino básico até ao ensino superior, assegurando condições favoráveis aos estudantes, tais como material escolar e refeições gratuitas. Outro aspeto a realçar diz respeito ao início mais tardio da entrada no primeiro ano, que acontece quando a criança tem sete anos, acedendo a um currículo menos rígido do ponto de vista das aprendizagens formais, com enfoque nas áreas criativas e competências socioemocionais (Finnish National Agency for Education, n/d). A Estónia e Países Baixos apresentam um sistema educativo semelhante ao finlandês, destacando ainda o recurso à literacia digital e o investimento de áreas tecnológicas no ensino, sendo que oferece ainda uma vasta gama de opções com trajetos educativos, a nível vocacional e académico (National Center on Education and the Economy 2024).

De acordo com a OCDE (2022), em Portugal, observa-se uma melhoria significativa da qualidade do serviço do sistema educativo, apesar de que ainda se registam desafios, na taxa de abandono escolar que, embora tenha vindo a diminuir ao longo dos anos, ainda apresenta valores acima da média europeia, mais marcada em áreas rurais e em crianças cuja situação socioeconómica seja menos favorecida. Uma das mais acentuadas melhorias diz respeito ao nível das taxas de alfabetização que, no momento, se encontram ao nível da taxa das melhores referências europeias, em termos de sistemas educativos (OECD, 2022).

1.2. Prontidão Escolar

De acordo com o estudo de Ricciardi et al. (2021), a prontidão escolar (PE) tem sido objeto de estudo nos variados campos de investigação em psicologia, educação e prática política educacional, sendo uma questão crucial para o desenvolvimento académico, mediante a presença de competências, conhecimentos e atitudes, necessárias para o sucesso na escola e para a aprendizagem e a vida posteriores (Kokkalia et al., 2019).

A concetualização do conceito de PE é composta por domínios relacionados, mas distintos, tais como as funções executivas, as competências socioemocionais e habilidades académicas (Korucu et al., 2020). A PE enquanto elemento cognitivo do desenvolvimento da criança, abrange habilidades académicas, tais como a linguagem, Matemática, alfabetização e habilidades

cognitivas, tais como a atenção sustentada e a capacidade de resolução de problemas (Kai Fung & Kien Hoa Chung, 2023).

Para Rouse et al (2023) PE é um conceito que apresenta duas visões: a maturacionista e a ecológica. A visão maturacionista implica uma perspectiva que surgiu com a definição de uma idade obrigatória de entrada no primeiro ciclo, determinando a idade em que a criança deveria iniciar a aprendizagem formal acadêmica (Snow, 2006). Esta visão parte do princípio de que a preparação das crianças para a aprendizagem formal deve basear-se em uma perspectiva biológica de desenvolvimento, contemplando a integridade da saúde física e mental, além das suas habilidades de comunicação (Rouse et al., 2023). Por outro lado, a visão ecológica afasta-se da maturacionista, uma vez que identifica a família, a comunidade e a expectativa social como fatores que influenciam a PE (Rouse et al., 2023).

Para Mashburn & Pianta (2006), a PE ocorre na presença de um sistema organizado de interações entre os envolvidos no processo (crianças, professores, pais e outros), ambientes (casa, escola, cuidados médicos e outros) e instituições (redes de apoio, e apoios governamentais). Desta forma, a aquisição de conhecimentos acadêmicos, linguísticos e socioemocionais ocorre através das relações sociais estabelecidas com pares, familiares e professores (Mashburn & Pianta, 2006).

1.2.1. Preditores de sucesso acadêmico

Para Pace et al. (2019), são preditores do sucesso acadêmico, ao nível do pré-escolar, a saúde física, a motricidade fina, a linguagem (incluindo vocabulário, gramática, discurso narrativo e pragmática), as funções executivas (atenção, flexibilidade, memória de trabalho e controle inibitório) e as competências de regulação e de comportamento social. O sucesso escolar não é determinado apenas pela origem social da criança, sendo que, o seu ambiente de comunicação e linguagem, também têm forte influência (Roulstone et al., 2011).

As habilidades linguísticas na entrada para o primeiro ciclo surgem como o preditor mais consistente dos níveis de habilidades subsequentes nos domínios acadêmico e social (Pace et al., 2019). Além disso, também emergiram como o preditor geral mais forte na proficiência em leitura, incluindo vocabulário, gramática, discurso narrativo e pragmática (Pace et al., 2019). Crianças com quatro anos que apresentaram boas competências cognitivas e sociais enquanto habilidades de PE, obtiveram aproveitamento e sucesso escolar até ao 5º ano de escolaridade,

sendo que as habilidades socioemocionais preveem modestamente o desempenho, além das habilidades de prontidão pré-acadêmicas (Kokkalia et al., 2019; Ricciardi et al., 2021).

O conhecimento sobre o desenvolvimento inicial do cérebro e da criança, demonstra que, os fatores modificáveis na infância, nomeadamente o desenvolvimento social, emocional, cognitivo e físico, podem afetar a sua trajetória de aprendizagem (Williams et al., 2019). É expectável que as crianças que entram na escola estejam prontas para aprender e que consigam ter um bom desempenho académico, sendo necessárias três qualidades para o início do seu percurso escolar: as habilidades intelectuais, a motivação para a aprendizagem e a presença de apoio socioemocional (Williams et al., 2019).

Existem evidências literárias que sugerem que o sucesso académico tem sido associado a melhores resultados sociais, económicos e de saúde, considerando como habilidades necessárias para a PE: o bem-estar físico e nutricional, competências intelectuais, motivação para a aprendizagem e apoio socioemocional, sendo estas influenciadas pela saúde e bem-estar das famílias (High & and the Committee on Early Childhood, 2008; Ricciardi et al., 2021). Paralelamente, é fundamental que os cuidados pré-natais e assistência médica sejam centrados na família e que a criança receba nutrição adequada, tenha atividade física diária, com acesso à creche e jardim-de-infância, quantidade e qualidade do tempo passado diariamente com os pais, de forma a permitir a criação de um suporte eficaz (Williams et al., 2019). As habilidades de Matemática e de leitura à entrada o no primeiro ano de escolaridade, são associadas a níveis mais altos de um bom desempenho académico, em anos posteriores, sendo que as habilidades Matemáticas iniciais surgem como um fator altamente preditor de sucesso escolar, seguidos pelas habilidades ao nível das funções de atenção e socioemocionais (Duncan et al., 2007).

Para Williams et al. (2019) os prestadores de cuidados pediátricos primários podem desempenhar um papel fundamental na modelação e promoção de práticas na primeira infância, especialmente no que diz respeito à promoção da literacia. Além disso, podem colaborar em parcerias entre a comunidade e a escola, visto que o apoio familiar e comunitário contribui significativamente para a prontidão da criança (Williams et al., 2019).

A PE está intimamente relacionada com dois aspetos relevantes: a comunidade escolar (que deve estar preparada para receber, ensinar e apoiar de forma adequada a diversidade dos alunos e suas habilidades e fragilidades) e as crianças (nomeadamente quanto à sua preparação para o sucesso no ensino primário, tendo por base outras competências, embora os autores não refiram quais) (Ricciardi et al., 2021). Trata-se assim, de um conceito complexo e que necessita

de uma mudança de paradigma, quanto à relevância das capacidades intrínsecas da criança, considerando como fatores externos a estas capacidades, a escolaridade dos pais, e o contexto escolar e social, oferecendo um aperfeiçoamento das práticas profissionais na identificação dos parâmetros da PE (Christensen et al., 2022).

Os componentes de conhecimento ao longo do ensino pré-escolar, normalmente avaliados em baterias relacionadas com a prontidão escolar (tais como conhecimento de números, letras e cores) predizem o desempenho escolar precoce, além da capacidade executiva geral (Forget-Dubois et al., 2009).

As avaliações acerca das competências de PE são heterogêneas quanto ao seu conteúdo, sendo que a validade preditiva em relação ao desempenho escolar futuro, tende a variar muito (Forget-Dubois et al., 2009).

Apesar de ser um tema amplamente estudado, é importante salientar que ainda existem questões importantes a serem compreendidas, como por exemplo, a investigação acerca do impacto das fragilidades socioemocionais nas habilidades de PE (Ricciardi et al., 2021), sendo que, enquanto fator social com grande impacto na PE, as expectativas da família e da escola devem ser tomadas em consideração, enquanto valores e crenças parentais e escolares (Hansen et al., 2012).

1.3. Habilidades Cognitivas

As funções executivas são fundamentais no desenvolvimento da criança, tratando-se de processos mentais superiores (Levey, 2019), consideradas como o fator preditor mais robusto para o sucesso escolar, referindo-se a um conjunto de processos cognitivos, tais como o controle inibitório, memória de trabalho e flexibilidade cognitiva, usados para o planejamento e resolução de problemas (Korucu et al., 2020). As competências executivas e de memória, são melhores preditores do desempenho escolar futuro. ((Korucu et al., 2020; Levey, 2019)

As funções executivas podem ser definidas como um conjunto complexo de habilidades cognitivas que formam um sistema integrado, permitindo que a criança realize comportamentos orientados para objetivos específicos. Essas habilidades incluem a atenção seletiva, planejamento e organização, flexibilidade cognitiva e memória de trabalho, sendo todas essenciais para o desenvolvimento cognitivo e o sucesso acadêmico (Santana et al., 2019). Essa integração de funções executivas é fundamental para que a criança consiga adaptar-se a novas situações e resolver problemas de forma eficiente (Woolfolk, 2016).

Um dos mais importantes marcos do desenvolvimento cognitivo, para as crianças de idade pré-escolar, é o pensamento simbólico, pois diz respeito à capacidade de representação mental de objetos e ações, através das brincadeiras, no jogo simbólico (Levey, 2019). Para que haja proficiência na compreensão do jogo simbólico, fundamental para as habilidades de compreensão leitora, a criança deve apresentar consciência fonológica, que inclui a consciência sobre unidades lexicais, como as palavras e frases e sobre unidades sublexicais, como os fonemas ou sílabas (Levey, 2019). As crianças que apresentam um melhor funcionamento executivo, terão maior potencial ao nível do processamento de informações e na capacidade de autorregular os seus comportamentos, apontando o papel fundamental das funções cognitivas em todo o processo de ensino-aprendizagem (Kai Fung & Kien Hoa Chung, 2023). O desempenho académico é um processo cumulativo que envolve o domínio de novas habilidades e o aprimoramento de habilidades previamente existentes, sendo que, as habilidades cognitivas, particularmente a linguagem oral, são cada vez mais importantes para o domínio de tarefas Matemáticas e de leitura mais complexas (Duncan et al., 2007).

Para Dockrell & Marshall (2015) a linguagem é considerada uma representação que emerge com o sistema cognitivo da criança, capaz de estruturar e melhorar a compreensão do mundo que a rodeia. Assim, a criança nasce com um conjunto de competências cognitivas que lhe permite a aprendizagem de novas línguas, incluindo habilidades perceptivas, de memória.

1.4. Habilidades Linguísticas

As habilidades linguísticas começam a desenvolver-se na primeira infância e são aperfeiçoadas ao longo da vida, através da interação social, da educação e da exposição a diversos contextos linguísticos (Tomasello, 2003). Estas competências são essenciais para o sucesso escolar, sendo a linguagem o meio pelo qual as crianças fazem as aquisições de leitura e escrita. Desempenha ainda um papel fundamental no desenvolvimento social e profissional, ao longo de toda a vida humana (Fletcher & MacWhinney, 2004; Gleason, 2005; Golinkoff & Hirsh-Pasek, 2016; Owens, 2001; Tomasello, 2003).

1.4.1. Desenvolvimento da linguagem

O desenvolvimento da linguagem está relacionado com condições biológicas, sociais e ambientais, sendo que os três primeiros anos de vida de uma criança são caracterizados pela intensa neuroplasticidade, que promove o desenvolvimento das habilidades motoras, cognitivas

e sociais, incluindo, as habilidades linguísticas (Gleason, 2005, 2005; Owens, 2001; Paul et al., 2019; Rigolet, 2006; Souza & Cáceres-Assenço, 2021). Para Rigolet (2006), a aquisição e desenvolvimento da linguagem ocorre nos primeiros anos de vida da criança, sendo nesta fase que se deve potencializar este desenvolvimento através de vivências e estímulos apropriados.

É um processo complexo, constituído por um sistema de comunicação humana que utiliza símbolos, palavras e sinais para transmitir ideias, pensamentos e informações (Levey, 2019) e que se relaciona com o desenvolvimento da componente recetiva e da componente expressiva, sendo que nos primeiros anos de vida, as crianças passam por várias fases do desenvolvimento linguístico, desde a produção de sons simples até à produção de frases complexas (Tomasello, 2003). Para que o desenvolvimento da linguagem ocorra de forma desejada, a criança deve ser exposta a interações frequentes, leitura de histórias, narrativas com os adultos e pares, ajudando na construção de um repertório linguístico sólido, constituindo-se fundamental para o sucesso escolar e para a construção de competências sociais (Gleason, 2005; Owens, 2001; Paul et al., 2019; Rigolet, 2006),

Diz respeito a um conjunto de regras e convenções de uma determinada língua, partilhada por uma comunidade, permitindo a compreensão e construção de significados, ideais, emoções e desempenhando um papel fundamental na comunicação e interação social, para a troca e partilha de conhecimentos e sentimentos, para o funcionamento e organização social (Levey, S.; 2019, ASHA; 2016). As competências de linguagem e comunicação são essenciais para que as crianças consigam envolver-se no contexto social onde se inserem, permitindo ainda o acesso à aprendizagem (Dockrell & Marshall, 2015). A maioria das crianças desenvolve as habilidades de linguagem sem esforço e com relativa pouca instrução, no entanto, há uma variação considerável na velocidade com que as crianças a adquirem (Roulstone et al., 2011).

1.4.2. Linguagem compreensiva e linguagem expressiva

A linguagem recetiva, ou compreensiva, diz respeito à capacidade de compreender significados orais ao nível das palavras, frases e ordens, bem como a capacidade de compreender conceitos, perguntas e narrativas (Golinkoff & Hirsh-Pasek, 2016; Levey, 2019; Owens, 2001; Paul et al., 2019). A compreensão da linguagem envolve processos de perceção de fala e a decifração da mensagem oral, com base na cadeia de sons, não sendo possível ocorrer se, quer o falante quer o ouvinte, não forem capazes de dominar o mesmo sistema linguístico (Clark, 2016; Hoff, 2005; Owens, 2001). A linguagem recetiva é determinante para o desenvolvimento infantil,

uma vez que a primeira etapa desenvolvimental diz respeito à compreensão, para que possa surgir a segunda etapa, onde a criança deverá ser capaz de usar a linguagem receptiva para se expressar (Clark, 2016; Hoff, 2005; Owens, 2001).

Por outro lado, a linguagem expressiva refere-se à capacidade de usar as palavras e frases, bem como exprimir pensamentos e necessidades, incluindo o vocabulário, formação e produção de frases, gramática e coerência discursiva (Golinkoff & Hirsh-Pasek, 2016; Owens, 2001; Paul et al., 2019). Assim, trata-se da habilidade de expressão de pensamentos, opiniões, ideias, através da produção oral de palavras, frases, conversação (Clark, 2016; Hoff, 2005; Levey, 2019; Sim-Sim, 1998). A expressão da linguagem é a forma de expor verbalmente uma mensagem, de acordo com as regras de uma determinada língua, através da produção oral e por intermediação da articulação verbal (Sim-Sim, 1998). Para Paul et al. (2019) e Snow (2020) a expressão da linguagem envolve aspectos relacionados com a articulação verbal e fluência, bem como diz também respeito à organização gramatical do discurso e transmissão de significados, de forma inteligível por parte do interlocutor.

1.4.3. Linguagem oral e linguagem escrita

Ao longo dos anos, tem surgido uma preocupação crescente, acerca das competências de linguagem oral que as crianças possuem no início do primeiro ciclo, em comparação com os pares, observando que existem crianças com dificuldade para a aquisição da linguagem oral, tendo a longo prazo, um impacto negativo na aprendizagem (Dockrell & Marshall, 2015).

A linguagem é composta por três modalidades: forma – sintaxe, morfologia e fonologia; conteúdo – semântica; e uso – pragmática (Levey, 2019), sendo que o seu desenvolvimento, quanto à forma, conteúdo e uso, permite o crescimento linguístico (Sim-Sim, 1998).

O desenvolvimento típico da linguagem permite o desenvolvimento do sistema fonológico da criança, tornando-a capaz de produzir os sons da fala (Sim-Sim, 1998), permite o desenvolvimento da sintaxe, que envolve as regras de combinação entre as palavras, para a produção de frases (Levey, 2019), permite também o desenvolvimento da estrutura semântica, responsável pela transmissão do significado das palavras, frases, narrativas e conversações (Levey, 2019), o desenvolvimento morfológico, que é responsável pela aquisição da organização de frases, através da sua estrutura (Sim-Sim, 1998) e, por último, permite o desenvolvimento da componente pragmática, responsável pelo uso apropriado da linguagem, em contextos de interação social (Levey, 2019). Estas estruturas linguísticas funcionam de forma dinâmica entre

elas, permitindo que as crianças produzam narrativas orais, e logo, uma comunicação eficiente (Dockrell & Marshall, 2015). Owens Jr. (2001) refere também que as crianças que sejam capazes de usar estas componentes linguísticas, de forma coordenada, irão ser capazes de produzir narrativas orais eficientes, facilitando o seu desenvolvimento no contexto social.

A linguagem oral e a escrita estão relacionadas entre si, através do papel da consciência fonológica na descodificação, bem como os papéis do vocabulário e da sintaxe na leitura (ASHA; 2016). Assim, a sintaxe está relacionada com o desempenho académico e o consequente sucesso da alfabetização da criança, pois o desenvolvimento sintático desempenha um papel crucial na compreensão leitora, uma vez que é responsável pela produção de frases (Fletcher & MacWhinney, 2004; Hoff, 2005). As competências de vocabulário e sintaxe são a base para o desenvolvimento da leitura e da escrita, afetando diretamente a descodificação de palavras e a compreensão leitora, sendo que crianças com fragilidades na linguagem, irão desenvolver fragilidades no processo de alfabetização (Gleason, 2005; Perfetti & Stafura, 2014; P. Snow, 2014).

Por outro lado, as habilidades fonológicas tem sido alvo de exaustivos estudos, considerando que o seu papel no desenvolvimento da leitura tem sido sobrevalorizado, em detrimento de outras estruturas da linguagem oral, tais como as habilidades semânticas e sintáticas (Storch & Whitehurst, 2002). Foram realizados estudos que revelam que os problemas de leitura se encontravam mais correlacionados com dificuldades sintáticas e dificuldade na consciência das relações semânticas, por parte da criança (Bishop & Adams, 1990). Para Fletcher & MacWhinney (2004) a consciência fonológica é um dos principais preditores de sucesso ao longo de todo o processo de alfabetização da criança uma vez que, crianças com fortes capacidades fonológicas tendem a evoluir de forma mais eficaz na aprendizagem da leitura, pois conseguem realizar a correspondência entre sons e letras. A presença de dificuldades na consciência fonológica é indicativa de que irão surgir dificuldades no processo de alfabetização, uma vez que irão estar presentes desafios ao nível da descodificação de palavras (Stackhouse & Wells, 1997).

As crianças passam por três fases distintas ao longo do desenvolvimento da literacia, sendo que o modelo de leitura de Uta Frith se assemelha ao modelo do desenvolvimento da fala (Stackhouse & Wells, 1997). Assim, as crianças iniciam o processo de leitura pela designada fase logográfica, onde há o reconhecimento inicial das palavras através de estratégias visuais do modelo da palavra através da sua forma inteira, seguida da fase alfabética, onde a criança já utiliza

correspondências entre os fonemas e grafemas e, a última, a fase ortográfica, onde se verifica a segmentação de unidades maiores, os morfemas (Stackhouse & Wells, 1997). O desenvolvimento das habilidades de escrita é adquirido numa base do domínio das competências de consciência fonológica, sendo esta, a base para a aquisição da descodificação e compreensão, e no desenvolvimento do vocabulário (Levey, 2019; Owens, 2001; Stackhouse & Wells, 1997). A consciência morfológica é necessária para compreender um sistema de escrita que represente a informação morfológica e fonológica, tornando-se numa competência importante para a leitura de novas palavras, contribuindo assim para o processo de aprendizagem (Cohen-Mimran et al., 2023).

O estudo de Perfetti & Stafura (2014) indica que nos processos de leitura, a descodificação fluente, que consiste na habilidade de conversão grafema-fonema, é um importante pré-requisito para a compreensão leitora, não garantindo a compreensão de textos, sendo necessária a integração desta habilidade com o conhecimento semântico e sintático. Assim, a compreensão leitora inclui o conhecimento do vocabulário, a utilização de estruturas morfológicas e sintáticas, e requer habilidades ao nível das funções executivas, como por exemplo, a capacidade de usar conhecimentos prévios e de fazer inferências e previsões e a capacidade de monitorar a compreensão da leitura (ASHA, 2016; Bierman et al., 2008).

Existe uma ligação inquestionável entre a linguagem oral e escrita, assim como a importância da consciência fonológica, do vocabulário e sintaxe para a leitura (Sim-Sim, 1998). Owens (2001) refere a importância do desenvolvimento sintático da criança para o sucesso académico, uma vez que esta estrutura linguística é o suporte para a compreensão leitora e para a produção escrita, igualando a sua importância ao desenvolvimento da consciência fonológica. Para que exista um domínio da linguagem escrita, é necessário que a criança tenha um bom domínio sobre a linguagem oral (Sim-Sim, 1998).

De acordo com o modelo concetual (Figura 1) de Snow (2020), o desenvolvimento de competências de linguagem oral, recetiva e expressiva, requer bases sólidas ao nível do desenvolvimento na primeira infância, nomeadamente em tudo o que diz respeito aos contextos sociais e emocionais em que as crianças experienciam o uso da linguagem, assegurando as suas necessidades físicas e emocionais (Snow, 2020). Posteriormente, o desenvolvimento de habilidades sociais e da alfabetização irá relacionar-se com as competências de linguagem oral, sendo fundamental a exposição das crianças ao vocabulário, às competências discursivas emergentes (conversação, narrativa, expositiva e processual), na sua utilização e compreensão

de estruturas sintáticas cada vez mais complexas e ao desenvolvimento da fonologia e da morfologia (Snow, 2020). Por fim, não menos importante para este modelo, é fundamental que as crianças desenvolvam habilidades cognitivas de âmbito social, permitindo a autorregulação da criança em todos os contextos (Snow, 2020).

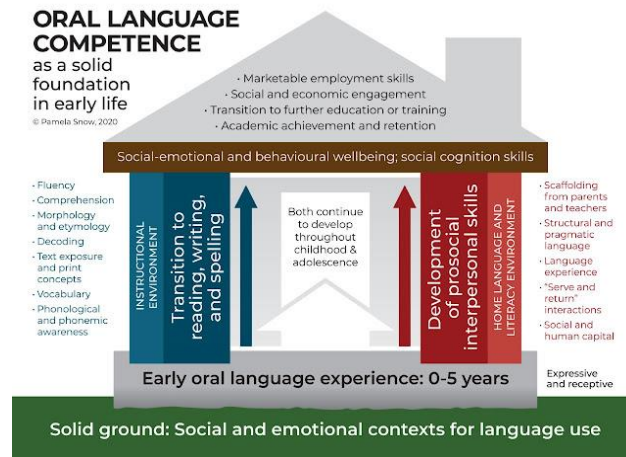


Figura 1 – “The Language House” Fonte: ‘The Snow Report’ (<http://pamelasnow.blogspot.com>)

1.5. O impacto da linguagem na literacia

O desenvolvimento da literacia está indissoluvelmente relacionado com o desenvolvimento da linguagem (Levey, 2019), sendo que “as competências linguísticas são os alicerces do desenvolvimento da alfabetização” (Carroll et al., 2011). Trata-se de um processo complexo que resulta da interação entre fatores biológicos, cognitivos e ambientais (Sansavini et al., 2021).

Owens (2001) destaca que a linguagem oral é a base da aquisição da leitura e escrita, identificando as variadas formas em que a linguagem influencia este processo: as competências de consciência fonológica, essenciais para descodificar palavras no processo de leitura; as competências de sintaxe, responsáveis pela capacidade de compreender e produzir frases complexas que permite a compreensão dos textos mais exigentes; o vocabulário, sugerindo que as crianças que apresentam competências lexicais mais extensas, tendem a compreender melhor os textos e enunciados.

A partir dos quatro anos, as crianças com desenvolvimento típico, atingem um nível linguístico que lhes permite o uso de ferramentas mais apropriadas para a compreensão e expressão de um número abrangente de estruturas na sua língua, apresentando-se competentes para as variadas habilidades linguísticas, de gramática, léxico e aspetos relacionados com a estrutura pragmática (Martins, 2022). Habitualmente, as crianças com cinco anos já apresentam

cerca de 90% das competências sintáticas desenvolvidas e a sua fala deverá ser inteligível, sendo, portanto capazes de manter conversações por períodos de tempo alargado (Levey, 2019). É durante a faixa etária dos cinco anos que as crianças desenvolvem as habilidades necessárias para o sucesso académico, ao nível das competências de literacia (Levey, 2019).

Para Stackhouse & Wells (1997) existem estudos que procuraram identificar quais os preditores de bons resultados de literacia em crianças com alterações na fala e linguagem, revelando alguns conflitos nos resultados, de acordo com as áreas linguísticas mais relevantes em termos preditivos de sucesso académico. Existem estudos que apontam para o desempenho da sintaxe como o mais forte preditor de bons resultados académicos, uma vez que está fortemente relacionada com a produção de frases e compreensão leitora, enquanto que outros estudos enfatizam os aspetos da produção da fala, bem como as competências de consciência fonológica, fundamentais nas habilidades de descodificação de palavras e competências leitoras (Bishop & Adams, 1990; Hulme et al., 2015; McKean et al., 2016; Norbury et al., 2008; Owens, 2001; Scott et al., 2022; Stackhouse & Wells, 1997).

A linguagem oral e as habilidades de literacia e alfabetização, que precedem o domínio formal da leitura e escrita, estão intimamente relacionadas com o sucesso escolar, sendo a linguagem oral um importante pré-requisito para as tarefas de leitura, através da exposição ao vocabulário, linguagem idiomática e estruturas sintáticas mais complexas (Snow, 2021). As dificuldades iniciais que possam surgir no desenvolvimento da linguagem oral, podem ser fatores preditores de posterior dificuldade na aprendizagem formal da leitura (Storch & Whitehurst, 2002).

As competências linguísticas das crianças, especialmente o vocabulário, são um evidente contributo para o seu desempenho académico (Korucu et al., 2020). O vocabulário recetivo relaciona-se mais diretamente com o desenvolvimento cognitivo e o vocabulário expressivo está mais relacionado com a efetividade da aprendizagem linguística (Carroll et al., 2011). A memória auditiva é um forte preditor do vocabulário expressivo, melhorando a compreensão leitora (Gurgel et al., 2010). Se a criança tiver um bom nível de vocabulário, também será imediatamente capaz de ativar os significados de palavras relacionadas com a palavra inicial a que foi exposta, através de um *input* oral ou escrito. Desta forma, é uma mais-valia ao nível da aprendizagem, quando a criança apresenta um leque alargado de vocabulário, sendo que, além de dominarem o significado das palavras, estas mesmas palavras permitem um contexto no qual podem interpretar unidades maiores de discurso (Carroll et al., 2011).

As crianças também usam habilidades gramaticais para aprender o significado das novas palavras, sendo considerado o sistema de regras que especifica a forma como as palavras são aplicadas em frases, de forma a transmitir significados. Formalmente, a gramática é constituída pela morfologia e sintaxe (Carroll et al., 2011).

São preditores linguísticos de sucesso na leitura, a consciência fonológica, o vocabulário, a sintaxe, sendo que as dificuldades na fonologia apresentam um maior impacto nas fases mais iniciais da aprendizagem do mecanismo de leitura (Aram & Nation, 2020; Hulme et al., 2015). Quando as crianças apresentam maior dificuldade ao nível da fonologia, terão maior propensão para revelarem dificuldade na decodificação e leitura de palavras e quando apresentam maiores limitações na sintaxe e morfologia, as dificuldades serão mais acentuadas na compreensão leitora, sugerindo assim que diferentes aspetos da linguagem afetam diferentes aspetos da leitura (Aram & Nation, 2020).

1.6. O papel do terapeuta da fala em contexto escolar

De acordo com Paul et al. (2019) os terapeutas da fala que desempenham funções em contexto escolar devem promover serviços apropriados, atendendo a uma variedade de perturbações da linguagem, fala, comunicação, fluência, voz e deglutição, garantindo a relevância educacional e minimizando o impacto das dificuldades nas necessidades pessoais, sociais, emocionais, académicas e vocacionais.

Enfatizando a linguagem e seus contributos para a alfabetização, os TF contribuem de forma significativa para o desempenho de alunos que estejam em risco de fracasso escolar, garantindo o suporte na abordagem de fundamentos linguísticos e metalinguísticos do currículo (Paul et al., 2019). A intervenção dos TF em contexto educativo centra-se ao nível da linguagem, na sua vertente da leitura e escrita, potenciando assim o sucesso académico (Oliveira & Schier, 2013). O TF deve assim desempenhar um papel fundamental nas questões relacionadas com a PE de crianças com entrada condicional no primeiro ciclo, pois constitui-se como uma mais valia na estimulação precoce das habilidades linguísticas uma vez que, de acordo com Ricciardi, C. et al (2021), o seu impacto é significativo para o sucesso escolar.

Além disso, a avaliação e deteção precoce de possíveis fragilidades nos fatores de PE, podem ser uma maneira importante e eficaz de atingir aqueles que precisam de intervenção, otimizando as hipóteses de sucesso académico de todos os alunos (Paul et al., 2019; Sansavini et al., 2021). As crianças que recebem suporte logo no início do seu desenvolvimento linguístico,

mostram maiores ganhos em comparação com aquelas que recebem intervenções mais tardias, enfatizando a intervenção precoce (Gillon, 2017).

É da responsabilidade dos TF, a par de outros profissionais de saúde, a prevenção do fracasso escolar, conduzindo avaliações, em colaboração com outros agentes educativos, de forma a identificar alunos com dificuldades de linguagem (Williams et al., 2019). No contexto educativo deve existir a colaboração e articulação entre o TF e todos os restantes intervenientes do processo educativo, de forma a identificar e minimizar o impacto das dificuldades de leitura e escrita no sucesso académico, baseando a intervenção do TF no treino de competências de descodificação e compreensão leitora (Direção-Geral da Educação, 2020; Oliveira & Schier, 2013). A intervenção em contexto escolar permite um ajuste adequado à idade e às necessidades de aprendizagem de cada aluno (Paul et al., 2019).

A necessidade de uma comunicação funcional é decisiva para a saúde e o bem-estar da criança, sendo que muitas crianças necessitam de apoio para desenvolver a sua comunicação, identidade e criatividade, sendo importante dar ênfase às experiências de linguagem oral, que irão permitir uma aprendizagem e compreensão mais consistente entre a linguagem oral e escrita (Brodin & Renblad, 2020; Hoff, 2005; Owens, 2001). É necessário realizar mais estudos na área da estimulação da comunicação e linguagem, especialmente porque muitas crianças em idade pré-escolar têm dificuldades, resultantes de atrasos ou perturbações de comunicação. Os educadores precisam de apoio e consultoria, precisam munir-se de ferramentas de apoio à criança, que sejam mais eficazes, tendo em conta possíveis dificuldades de comunicação (Brodin & Renblad, 2020).

Pentimonti et al. (2014) examina até que ponto as crianças com comprometimento das habilidades linguísticas, exibem um perfil específico de prontidão escolar, uma vez que são consideradas como altamente suscetíveis a apresentar um fraco desempenho académico. Este estudo revelou que as crianças que apresentam dificuldade nos vários domínios linguísticos, revelam alteração nas habilidades lexicais e gramaticais. Embora as habilidades de linguagem representem apenas uma dimensão da prontidão escolar (Kokkalia et al., 2019), há evidências de que também podem estar comprometidas outras dimensões, de forma paralela à linguagem, observando-se frequentemente alterações socioemocionais e comportamentais. (Pentimonti et al., 2014). Assim, destaca-se a relevância da intervenção do TF em contexto relacionado com a PE e habilidades linguísticas subjacentes, sendo função deste profissional de saúde, a compreensão de funções cerebrais relacionadas com a fala, linguagem e competências

cognitivas, proporcionando uma melhor compreensão acerca do sistema nervoso e seu papel no desenvolvimento da linguagem (Levey, S.; 2019).

De acordo com Pace, A. et al (2019), são necessárias evidências adicionais para entender como a habilidade de linguagem – consistindo em habilidades lexicais, morfológicas e sintáticas – interage com outros domínios para prever resultados acadêmicos e sociais, podendo o terapeuta da fala contribuir para esta compreensão, através da avaliação das habilidades de linguagem e sua correlação com competências de literacia, principalmente nos domínios da leitura e escrita.

O TF tem um papel a desempenhar nas questões relacionadas com a PE de crianças com entrada condicional no primeiro ciclo, pois constitui-se como uma mais valia na estimulação precoce das habilidades linguísticas uma vez que, de acordo com Ricciardi et al (2021), o seu impacto é significativo para o sucesso escolar. A identificação de dificuldades na área da linguagem, seguida de uma intervenção centrada nas dificuldades e potencialidades da criança, são determinantes para a diminuição do impacto dessas dificuldades nos processos de aprendizagem da leitura e escrita (Owens, 2001; Stackhouse & Wells, 1997). Os TF, educadores e professores são indispensáveis neste processo de identificação, avaliação e diagnóstico, procurando encontrar abordagens especializadas, promotoras do desenvolvimento da linguagem e alfabetização (Owens, 2001; Paul et al., 2019; Stackhouse & Wells, 1997).

A avaliação e deteção precoce de possíveis fragilidades nos fatores de prontidão escolar, pode ser uma maneira importante e eficaz de atingir aqueles que precisam de intervenção, otimizando as hipóteses de sucesso académico de todos os alunos (Ricciardi et al., 2021).

2. Métodos

2.1. Questão de investigação e objetivos

Com este estudo pretende-se contribuir para a determinação de elementos indicativos de prontidão escolar, através da avaliação formal na área da linguagem. Procura-se que os resultados possam ser aplicados pelos TF, de forma a suportar, em momentos cuja idoneidade seja solicitada, uma tomada de decisão, acerca da entrada destas crianças no primeiro ciclo, baseada na evidência.

Pretende-se assim responder à seguinte pergunta de partida, para esta investigação: “Através de uma avaliação formal em Terapia da Fala é possível determinar fatores de prontidão escolar para as crianças de entrada condicional no 1º ciclo?”

Neste capítulo serão descritos os métodos escolhidos para levar a cabo a investigação e alcançar os objetivos propostos:

1. Determinar se a aplicação de um instrumento formal de avaliação rastreio em linguagem, permite detetar fatores de prontidão escolar.
2. Determinar se a aplicação de um instrumento formal de avaliação da linguagem oral, permite detetar fatores de prontidão escolar.
3. Determinar se a aplicação de uma listagem em desenvolvimento global permite detetar fatores de prontidão escolar.
4. Determinar se a aplicação dos instrumentos formais de avaliação da linguagem e do desenvolvimento global tem relação com os resultados académicos.

2.2. Tipo e desenho de estudo

Trata-se de um estudo com delineamento observacional, descritivo e comparativo, que carece de recolha de dados e sua interpretação estatística (Santos et al., 2021) . O estudo observacional baseia-se numa perspetiva onde o examinador procura analisar sem intervir diretamente no problema apresentado, sempre associando as variáveis e procurando entender se há correlação entre as mesmas (Santos et al., 2021). Os estudos de epidemiologia descritiva examinam de que forma a incidência ou prevalência de uma determinada condição está relacionada com a saúde, varia de acordo com determinadas características, como sexo, idade, escolaridade, entre outras (Szklo & Nieto, 2014). Assim, descrevem as características de uma

determinada população ou de um determinado fenómeno, pretendendo estabelecer relações entre as variáveis, envolvendo técnicas de coleta de dados padronizados (Santos et al., 2021).

2.3. População e Amostra

Incluiu-se neste estudo uma amostra de 35 crianças com idades entre 5 anos e 9 meses e 5 anos e 11 meses à data de entrada no primeiro ciclo. A amostra, por questões de facilidade de acesso, foi limitada a crianças que frequentam escolas no distrito de Viana do Castelo, tendo-se constituído uma amostra por conveniência, que é um tipo de amostragem não probabilística (Ribeiro, 2019).

Como critérios de inclusão definiram-se todas as crianças que frequentavam o 1º ano do 1º ciclo pela primeira vez. Como critérios de exclusão definiram-se todas as crianças que apresentavam condição biomédica, com patologia de base, que estivesse identificada na sua situação clínica.

De acordo com o cronograma da investigação, foi definido um período de dois a três meses para a recolha dos dados, dadas as diversas provas a aplicar.

2.4. Instrumentos

Após autorização, foram aplicadas as baterias de avaliação ALO (avaliação da linguagem oral), de Sim-Sim, I. (2006), TICL (Teste de Identificação de Competências Linguísticas), de Viana, F. (2004) e o CCN (Currículo da Carolina do Norte), de Johnson-Martin et al. (1990).

De alguns instrumentos de avaliação formal de linguagem oral, disponíveis em Portugal, foi selecionado a ALO (Sim-Sim, 1998), por enquadrar as faixas etárias das crianças da amostra e por ser constituído por subtestes que avaliam componentes linguísticas que, tendo por base a literatura deste estudo, estão fortemente relacionadas com o sucesso escolar. O facto de a investigadora utilizar este instrumento na sua prática profissional, também facilitou a escolha, uma vez que não necessitaria de despende tempo para conhecer e praticar a sua aplicação. Relativamente ao TICL (Viana F. 2004), a escolha baseou-se também no conhecimento da investigadora acerca deste instrumento de rastreio de competências linguísticas, bem como por ser considerado um teste de rápida aplicação. Para determinar o desenvolvimento global das crianças optou-se pelo CCN (Johnson-Martin et al., 1990) principalmente pela sua amplitude de competências avaliadas, com enfoque nas competências de linguagem, motoras, cognitivas,

sociais e emocionais, todas áreas com grande correlação com a PE, de acordo com a revisão literária deste estudo.

Em maio foram recolhidos os resultados das provas de avaliação académica das crianças. O TICL (Viana, F., 2004), pretendeu a identificação de competências linguísticas em quatro vertentes: Conhecimento Lexical; Conhecimento Morfossintático; Memória Auditiva para Material Verbal; Capacidade para Refletir sobre a Linguagem Oral. A ALO (Sim-Sim, I., 1997), pretendeu avaliar a presença de alterações do desempenho linguístico, estando dividida em subtestes, para a avaliação de três domínios linguísticos: lexical, sintático e fonológico e de dois tipos de capacidades: recetivas e expressivas. Foi também aplicada a grelha de avaliação e tabelas de progresso no desenvolvimento (2-5 anos) do CCN (Johnson-Martin et al., 1990)

2.5. Procedimentos

Previamente à fase de recolha de dados foi realizado o pedido de autorização a todos os diretores dos agrupamentos de escolas que participaram neste estudo (Anexo 1), através de contactos presenciais onde foram fornecidas as informações gerais do estudo e o procedimento de recolha de dados. Após submissão e autorização por parte da Comissão de Ética da ESS-IPP (Anexo 2), foram contactados todos os diretores dos agrupamentos de escolas, realizando o levantamento das turmas com alunos de entrada condicional no 1º ciclo. Os professores titulares das turmas com alunos de matrícula condicional indicaram a existência de crianças que não participaram, por se enquadrarem nos critérios de exclusão do estudo, salvaguardando a identidade dessas crianças. Posteriormente, foram agendadas reuniões presenciais e à distância, onde o estudo foi explicado às famílias que aceitaram participar, através de reuniões à distância através de videochamada e por telefone, de acordo com a disponibilidade de cada família, onde o estudo foi explicado às que aceitaram participar. Em seguida, foram assinados os termos de consentimento informado (Anexo 3), onde constou o pedido de autorização para o processo de avaliação e o pedido de acesso a informações acerca dos resultados académicos das crianças, bem como esclarecidos todos os objetivos e procedimentos do estudo, salvaguardando a confidencialidade dos dados recolhidos.

Após a recolha das autorizações dos consentimentos informados, entre dezembro de 2023 e janeiro 2024, foram aplicadas as baterias: Avaliação da Linguagem Oral (ALO), de Sim-Sim, I. (2006) – Anexo 4, 2. Teste de Identificação de Competências Linguísticas (TICL), de Viana, F. (2004) – Anexo 4 e o Currículo da Carolina do Norte (CCN), de Johnson-Martin et al., (1990) –

Anexo 4. As baterias de avaliação foram aplicadas pela investigadora de acordo com a seguinte ordem, para todas as crianças: em primeiro lugar o TICL (Viana, F., 2004), seguido da ALO (Sim-Sim, I., 1997) e por fim, o CCN (Johnson-Martin et al., 1990), que foi aplicado diretamente a cada criança.

A ALO (Sim-Sim, I., 1997), pretendeu avaliar a presença de alterações do desempenho linguístico, estando dividida em subtestes, para a avaliação de três domínios linguísticos: lexical, sintático e fonológico e de dois tipos de capacidades: recetivas e expressivas. O TICL (Viana, F., 2004), pretendeu a identificação de competências linguísticas em quatro vertentes: Conhecimento Lexical; Conhecimento Morfossintático; Memória Auditiva para Material Verbal; Capacidade para Refletir sobre a Linguagem Oral. Foi também aplicada a grelha de avaliação e tabelas de progresso no desenvolvimento (2-5 anos) do CCN (Johnson-Martin et al., 1990).

Posteriormente foram recolhidos e comparados os resultados de provas de avaliação académica das crianças que participaram no estudo, em dois momentos diferentes: o primeiro, em dezembro e o segundo, em abril, procedendo à sua comparação.

Os dados foram recolhidos para finalidades determinadas e explícitas previamente, não podendo ser tratados posteriormente para outras finalidades. Os nomes ou dados pessoais das crianças foram substituídos por código alfa numérico. O ficheiro de correspondência foi guardado à parte, em pasta encriptada protegida com palavra passe, acessível apenas à investigadora. Os dados recolhidos foram limitados àquilo que esta pesquisa se refere, não estando disponíveis para outra finalidade de tratamento. Os dados recolhidos em papel foram guardados em local acessível apenas à investigadora, disponibilizado por cada agrupamento de escola que participou neste estudo. A base de dados para tratamento e análise foi guardada igualmente em pasta protegida com palavra passe, em computador fixo sem acesso à internet e esteve acessível à equipa de investigação durante o decorrer do estudo. Os dados serão conservados até dois anos após a conclusão do estudo, para permitir a sua publicação. No final, todos os dados serão destruídos, nomeadamente todos os documentos em papel com dados pessoais acerca das crianças que participam no estudo, através da utilização de uma máquina destruidora de papel, não estando mais disponíveis para outras finalidades que não a do referido estudo.

2.6. Tratamento e análise dos dados

Após a recolha dos dados, foi criada uma base de dados no IBM *Statistical Package for the Social Science* (SPSS) versão 29.0.1.0., levando a cabo a análise descritiva dos dados e posterior

tratamento. Também se recorreu ao software *Microsoft Excel*, essencialmente para gerar gráficos que facilitaram a visualização dos resultados.

Relacionaram-se as variáveis que fazem parte da caracterização da amostra com cada um dos instrumentos utilizados. Para a análise das correlações utilizou-se o Coeficiente de Correlação de Spearman, uma vez que as variáveis não cumpriam os pressupostos de normalidade, sendo assim uma medida não paramétrica que não depende desses pressupostos (Field, 2018). Foram usadas análises de correlação e usaram-se, como valores diretrizes de correlação entre as variáveis, os seguintes intervalos, que permitiram interpretar a força dessa relação: 0,00 a 0,19 uma correlação desprezível; 0,20 a 0,39 uma correlação fraca; 0,40 a 0,69 uma correlação forte e 0,90 a 1,00 uma correlação muito forte (Marôco, 2021).

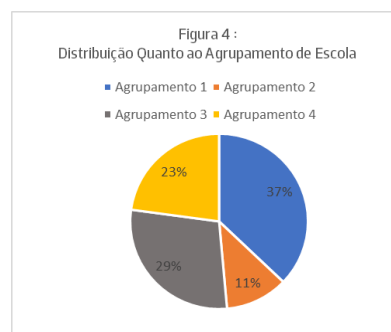
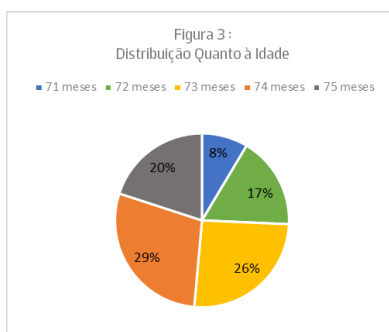
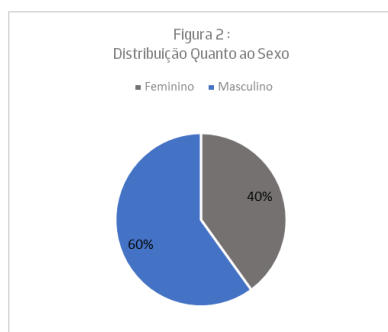
Foram também usados os testes não paramétricos de *Mann-Whitney* e *Kruskal-Wallis* para a comparação entre 2 e 3 grupos, respetivamente. A escolha destes testes não paramétricos teve que ver com a não verificação do pressuposto de Normalidade para as variáveis quantitativas em estudo (Field, 2018). Considerou-se um nível de significância de $\alpha=.05$ para todos os testes estatísticos realizados (Marôco, 2021).

3. Resultados

Neste capítulo serão apresentados os resultados do estudo e respetiva discussão, iniciando-se pela caracterização da amostra e, posteriormente, a relação entre as variáveis do estudo.

3.1. Caracterização dos participantes

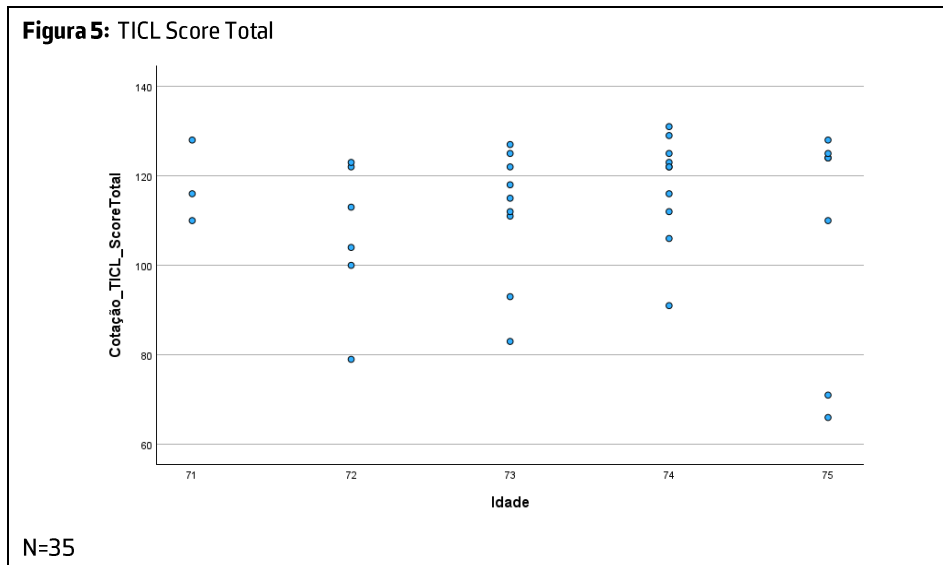
Após a autorização por parte da Comissão de Ética da ESS-IPP identificaram-se 35 crianças que cumpriam os critérios de elegibilidade para este estudo e que foram autorizadas pelos responsáveis para participar no mesmo. Verifica-se que quanto ao sexo (figura 2), 14 são do sexo feminino (40%) e 21 do sexo masculino (60%). Porque os dados foram recolhidos entre dezembro de 2023 e janeiro de 2024, a média de idades situou-se nos 73,343 meses (DP=1,218), com idades compreendidas entre os 71 e os 75 meses (Figura 3): 3 crianças com 71 meses (8%), 6 crianças com 72 meses (17%), 9 crianças com 73 meses (26%), 10 crianças com 74 meses (29%) e 7 crianças com 75 meses (20%). Assim, o grupo menor é o das crianças mais jovens, nascidas em dezembro, seguido do das nascidas em novembro, com 6 anos. Pode ainda verificar-se que todas as crianças pertencem ao distrito de Viana do Castelo, encontrando-se distribuídas por quatro agrupamentos de escola e sete estabelecimentos de ensino diferentes.



Foram aplicados os seguintes instrumentos: ALO (Sim-Sim, 2006), TICL (Viana, 2004), e CCN (Johnson-Martin et al., 1990) tal como planeado. Essa aplicação decorreu entre dezembro de 2023 e janeiro de 2024. Para cada criança foi preparado o contexto onde se realizaram estas avaliações, com todo o material necessário para a aplicação de todos os testes, todos eles apropriados para a faixa etária das crianças do estudo.

Primeiramente foi aplicado o TICL, que tem como objetivo avaliar habilidades linguísticas de crianças até aos seis anos (Viana, F., 2004). Todas as respostas, e não respostas, por parte da criança foram devidamente registadas na folha de registo para este efeito, disponibilizada pelo

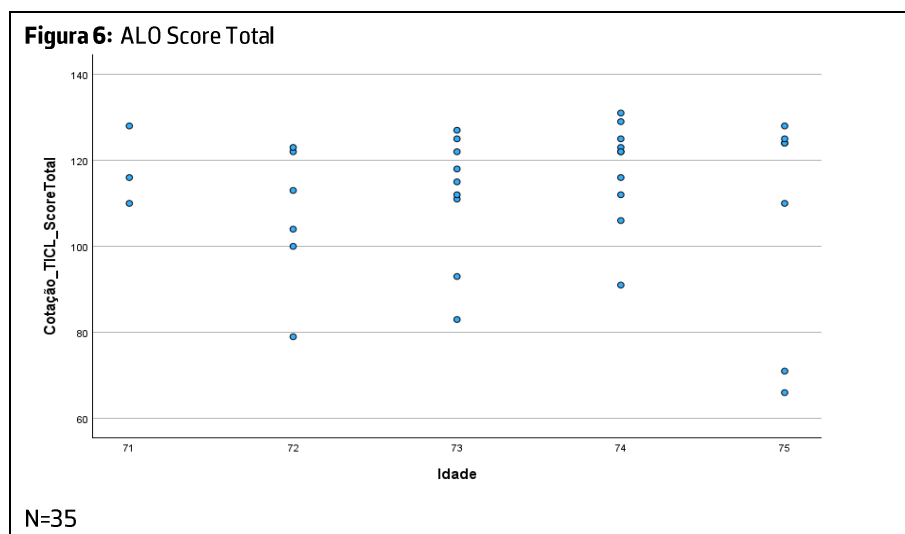
teste. Após a aplicação, foram cotadas todas as respostas das crianças, de forma a identificar o *score* total (Figura 5).



Legenda: Gráfico de dispersão da relação entre idade (meses) e a cotação total TICL

Na figura 5 podemos observar o *score* total (ST) de cada uma das crianças. Podemos verificar que os valores mais baixos correspondem a duas crianças com 75 meses e que as crianças mais jovens (71 meses) obtiveram *scores* entre os mais elevados.

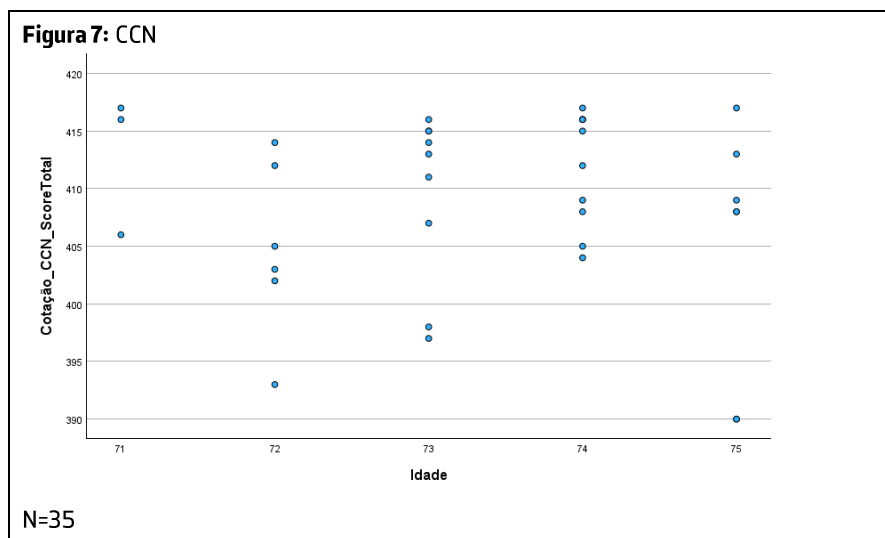
Depois, aplicou-se a ALO (Sim-Sim, 2006), uma bateria de avaliação detalhada e estruturada em nove subtestes que avaliam as diversas componentes linguísticas. Todas as respostas das crianças foram registadas nos formulários próprios do teste, assegurando assim o cumprimento de todos os requisitos de aplicação do mesmo. Posteriormente realizou-se a sua cotação, obtendo o *score* total de todos os subtestes desta bateria de avaliação (Figura 6).



Legenda: Gráfico de dispersão da relação entre idade (meses) e a cotação total ALO

Na Figura 6, os resultados são mais diversificados. Temos agora registo dos *scores* mais baixos no grupo dos 75 e 73 meses. As crianças com 71 meses voltam a posicionar-se entre aqueles que obtiveram *scores* mais elevados. Aqui verifica-se uma maior dispersão dos resultados. As crianças que obtiveram *scores* mais altos são os mesmos, mas aparecem mais meninos com *scores* mais baixos.

Por último, procedeu-se à aplicação do CCN (Johnson-Martin et al., 1990), utilizada para determinar a presença de um desenvolvimento global equilibrado. Após terem sido preenchidos todos os campos referentes ao desenvolvimento da criança (cognitivo, linguístico, social, emocional, motor), fez-se a cotação para cada criança através do somatório de competências adquiridas (Figura 7).

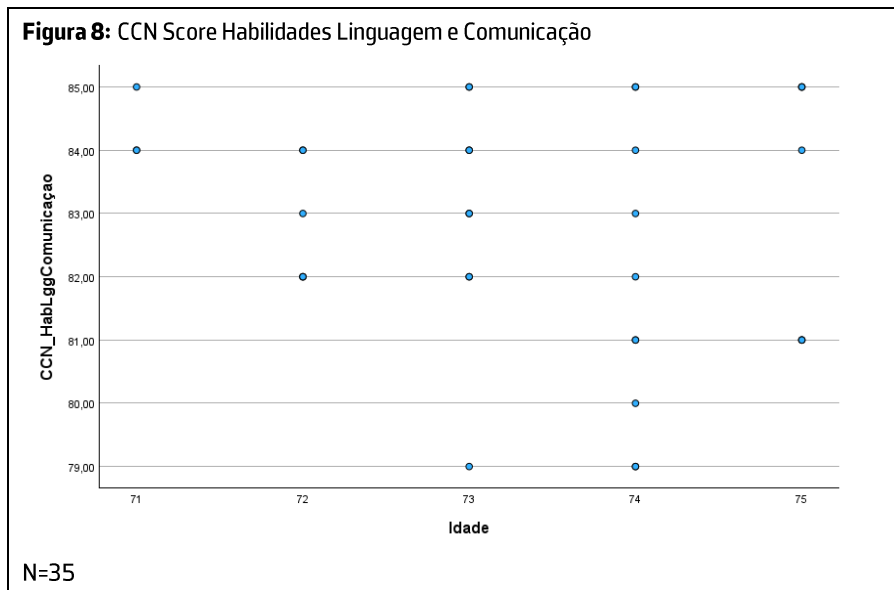


Legenda: Gráfico de dispersão da relação entre idade (meses) e a cotação total CCN

Também na figura 7 os valores mais baixos são registados no grupo das crianças com 75 meses, seguido do grupo com 72 meses. Apesar da diferença, todas as crianças apresentam competências adequadas à idade.

Olhando para os três gráficos, globalmente verifica-se que uma criança com 72 meses, duas crianças com 73 meses e duas crianças com 75 meses apresentam os resultados mais baixos. As crianças mais jovens, obtiveram *scores* elevados em todas as provas.

Na Figura 8 (página seguinte) procedeu-se ainda à cotação com os dados específicos das competências da linguagem e comunicação.

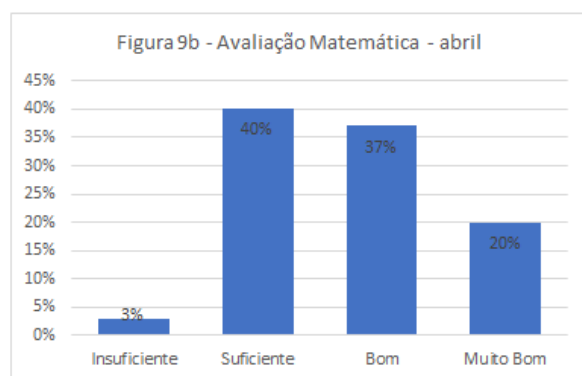
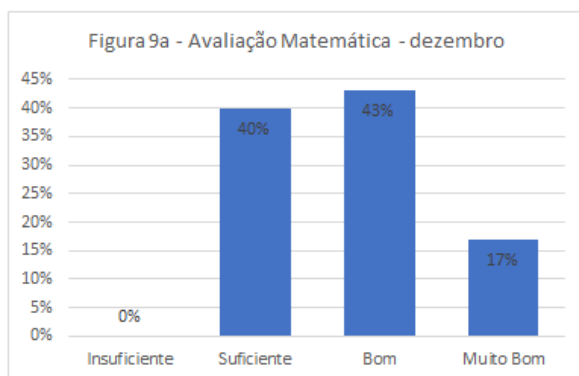


Legenda: Gráfico de dispersão da relação entre idade (meses) e a cotação total CCN – Habilidades de Linguagem e Comunicação

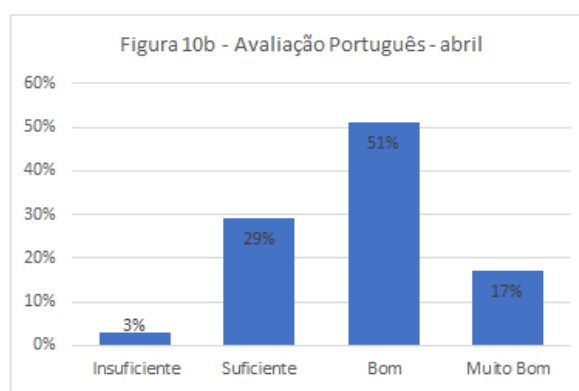
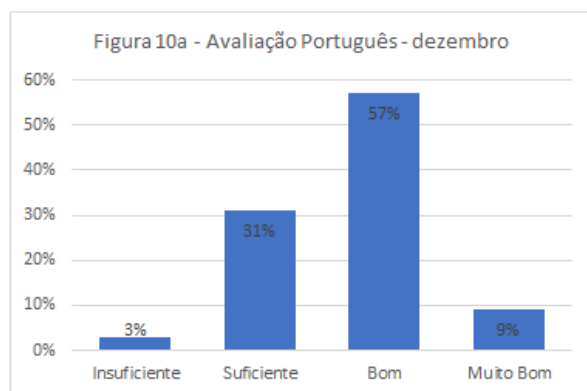
Na figura 8 pode-se observar que as variações dos resultados são pouco significativas. As cotações para cada faixa etária estão relativamente próximas umas das outras, com variações mínimas, indicando que não variam drasticamente entre os diferentes grupos de idade representados. No entanto, consegue-se observar que as crianças com 71 meses, as mais jovens da amostra, obtêm todas resultados acima dos 80 pontos, enquanto algumas crianças com 73, 74 e 75 meses, as mais velhas, apresentam resultados mais baixos.

3.2. Relação entre os resultados académicos e resultados instrumentos de avaliação

Foram recolhidos os resultados académicos das crianças em dois momentos diferentes, em dezembro de 2023 e em abril de 2024, nas disciplinas de Matemática e de Português. Esta recolha foi feita através da consulta da avaliação das crianças, fornecida pelos professores titulares de turma.



Na disciplina de Matemática (figuras 9a-9b), do primeiro momento para o segundo os resultados globais das avaliações académicas pioraram ligeiramente. No entanto, os resultados das crianças são unanimemente positivos no primeiro momento e maioritariamente positivo no segundo momento (97%). Observa-se um aumento das diferenças entre as crianças com resultados muito bons e resultados mais fracos, tendo aumentado as menções de “Muito Bom” e as de “Insuficiente”, mantendo-se a mesma percentagem de “Suficiente” e diminuído a percentagem de “Bom”. Existe uma percentagem elevada de crianças que alcançaram a menção “Suficiente” em ambos os momentos (40%). Importa ainda referir que os resultados considerados acima da média (“Bom” e “Muito Bom”) representam a maioria em ambos os momentos de avaliação (60% em dezembro e 57% em abril).



Nos gráficos apresentados para a disciplina de Português (figuras 10a -10b), é possível observar que, tendencialmente, as crianças obtiveram um desempenho ligeiramente melhor na segunda avaliação, em abril, em comparação com a primeira, em dezembro. Em ambos os momentos de avaliação, a maioria dos alunos obteve a menção de “Bom”, importando ainda referir que a grande maioria dos alunos obteve resultados positivos, 97% em ambos os momentos de avaliação. Houve um aumento considerável na percentagem de crianças com menção de “Muito Bom” (17%), tendo as menções “Bom” e “Suficiente” diminuído. A menção “Insuficiente” manteve-se ao longo do tempo. De referir ainda que os resultados considerados acima da média (“Bom” e “Muito Bom”) representam a maioria em ambos os momentos de avaliação (66% em dezembro e 68% em abril).

De forma a podermos determinar se a ALO e o TICL, enquanto instrumentos formais de avaliação da linguagem, servem como referência para avaliar as competências de linguagem para a PE, observou-se que os resultados dos *score* totais de ambas as provas se validam entre si, obtendo resultados consistentes em ambas as baterias de avaliação. Na relação entre a ALO e TICL verifica-se uma correlação forte, sendo que quando aumentam os valores dos resultados

dos testes de Nomeação e Definição Verbal (área semântica avaliada na ALO), também aumentam os resultados do teste Conhecimento Lexical, do TICL e vice-versa. Assim, esta correlação sugere que as referidas competências, medidas quer na ALO quer no TICL, se correlacionam entre si, podendo indicar que uma criança que apresenta melhores pontuações na Nomeação e na Definição Verbal, tende a apresentar um conhecimento lexical mais alargado (Tabela 1).

Tabela 1 – Correlação de Spearman: e Estatísticas Descritivas Entre os Scores ALO e TICL na estrutura semântica

Variável	M	DP	1	2
1. ALO – Score Nomeação	49,800	11,140		
2. ALO – Score Definição Verbal	35,986	11,460	0,705**	
3. TICL – Score Conhecimento Lexical	56,714	6,408	0,399*	0,485**

Legenda: M- média; DP- desvio padrão.

Nota: N= 35.

* a correlação é significativa ao nível $\alpha=0,05$

** a correlação é significativa ao nível $\alpha=0,01$.

Na Tabela 2 podemos observar que os subtestes da ALO se relacionam entre si, apresentando correlações positivas com tendência para aumentarem em conjunto. Acresce que o subteste de Compreensão de Estruturas Complexas da ALO e o Conhecimento Morfosintático do TICL são os que apresentam a relação estatística mais forte.

Tabela 2– Correlação de Spearman Estatísticas Descritivas Entre os Scores ALO e TICL na estrutura morfosintática

Variável	M	DP	1	2	3
1. ALO – Compreensão Estruturas Complexas	17,171	8,171			
2. ALO – Completamento de Frases	10,971	3,761	0,560**		
3. ALO – Reflexão Morfosintática	13,886	7,341	0,502**	0,510**	
4. TICL – Conhecimento Morfosintático	22,029	4,475	0,803**	0,533**	0,495**

Legenda: M- média; DP- desvio padrão.

Nota: N= 35.

** a correlação é significativa ao nível $\alpha=0,01$.

Na relação entre os resultados fonológicos da ALO, podemos observar a presença de uma forte correlação positiva entre os subtestes de segmentação silábica e reconhecimento silábico, sendo que quanto maior capacidade a criança apresenta para segmentar uma palavra em sílabas,

maior capacidade tem para o respetivo reconhecimento das mesmas para formar uma palavra (Tabela 3).

Quanto à correlação entre os resultados da TICL regista-se uma correlação muito forte e significativa entre as habilidades de memória auditiva e as habilidades de reflexão sobre a língua, sugerindo que as crianças que apresentam bons *scores* na memória auditiva revelam boa capacidade ao nível das habilidades de reflexão sobre a língua. (Tabela 3)

Na relação entre os resultados da ALO e TICL destaca-se que as variáveis apresentam correlações fortes entre si, nomeadamente ao nível da segmentação silábica e reconhecimento silábico da ALO e memória auditiva e reflexão sobre a língua, do TICL, demonstrando que os resultados positivos num destes testes significam resultados positivos nos restantes. Assim, as crianças com bons *scores* na segmentação silábica da ALO apresentaram resultados igualmente bons na memória auditiva do TICL. Também se aponta uma correlação moderada e significativa entre o reconhecimento fonémico da ALO e a memória auditiva do TICL, constatando que as crianças que tem melhor capacidade para reconhecer os sons das palavras (fonemas) também tem melhores capacidades para as tarefas de memória auditiva. O subteste de segmentação fonémica, da ALO, não apresenta relação significativa com os restantes, podendo explicar-se com o facto de se tratar de uma competência esperada numa faixa etária superior à que foi avaliada (Tabela 3).

Tabela 3- Correlação de Spearman e Estatísticas Descritivas Entre os Scores ALO e TICL na estrutura fonológica

Variável	M	DP	1	2	3	4	5
1. ALO – Segmentação Silábica	9,229	1,742					
2. ALO – Segmentação Fonémica	0,229	0,721	0,025				
3. ALO – Reconstrução Silábica	9,229	1,853	0,579	0,193			
4. ALO – Reconstrução Fonémica	2,386	1,894	0,314	0,259	0,334		
5. TICL – Memória Auditiva	15,143	3,658	0,150	0,120	0,259	0,050	
6. TICL – Reflexão Sobre a Língua	18,286	3,881	0,534	-0,015	0,371*	0,371*	0,630

Legenda: M- média; DP- desvio padrão.

Nota: N= 35.

* a correlação é significativa ao nível $\alpha=0,05$

3.3. Relação entre as variáveis

Em primeiro lugar, foi realizada a correlação entre os *scores* da ALO, TICL e CCN com a idade das crianças e com o tempo despendido pelas crianças para a realização das três baterias de avaliação (Tabela 4).

Tabela 4 – Correlação de Spearman e Estatísticas Descritivas Entre os Scores ALO, TICL e CCN com Idade e Tempo Total

Variável	M	DP	1	2	3	4
1. ALO – Score Total	149,39	35,780				
2. TICL – Score Total	112,17	16,633	0,880**			
3. CCN – Score Total	408,77	7,650	0,694**	0,776**		
4. Idade	73,34	1,218	-0,321	-0,250	-0,170	
5. Tempo Total	116,74	11,24	-0,667**	-0,776**	-0,810**	-0,032

Legenda: M- média; DP- desvio padrão.

Nota: N= 35.

** a correlação é significativa ao nível $\alpha=0,01$.

Os resultados visíveis na Tabela 4 indicam que há uma forte correlação entre as variáveis referentes aos *scores* totais da ALO, TICL e CCN, sugerindo que essas medidas estão fortemente associadas entre si. No entanto, esta amostra não apresenta evidências estatísticas suficientes que permitam afirmar que exista uma correlação significativa da idade com os *scores* totais da ALO, TICL e CCN, indicando que esta correlação é mínima ou inexistente na amostra analisada. Os resultados obtidos na Tabela 4 sugerem ainda a presença de uma forte correlação negativa entre o Tempo Total da aplicação da ALO, TICL e CCN e os respectivos ST, indicando que as crianças que realizam as provas em menos tempo são as que apresentam melhores resultados. A rapidez de execução das provas pode ser um fator indicador de uma maior proficiência nas habilidades de linguagem avaliadas na ALO e TICL e nas habilidades cognitivas, linguísticas, motoras e socioemocionais avaliadas no CCN.

Para comparar os resultados da ALO, TICL e CCN de acordo com o sexo das crianças (Tabela 5, na página seguinte) foi utilizado o teste de *Mann-Whitney*.

Tabela 5 – Resultados do Teste de Mann-Whitney para os Scores ALO, TICL e CCN por Sexo

Variável	Grupo	N	Mediana	p-valor
1. ALO – Score Total	Feminino	14	157,25	0,516
	Masculino	21	153,50	
2. TICL – Score Total	Feminino	14	120,00	0,454
	Masculino	21	113,00	
3. CCN – Score Total	Feminino	14	411,50	0,577
	Masculino	21	409,00	

Legenda: N- Amostra; M- média; DP- desvio padrão

De acordo com os valores apresentados na tabela 5, nesta amostra, eles diferem, mas não há uma diferença estatisticamente significativa entre o sexo masculino e feminino.

Compararam-se os resultados da ALO, TICL e CCN de acordo com a escola das crianças (Tabela 6).

Tabela 6 – Resultados do Teste de Kruskal-Wallis para os Scores ALO, TICL e CCN por Agrupamento de Escola (AE)

Variável	Mediana	DP	p-valor	AE 1	AE2	AE3	AE4
1. ALO – Score Total	139,69	36,202	0,271	154,00	141,50	145,25	156,00
2. TICL – Score Total	105,12	16,876	0,058	118,00	110,00	110,00	105,12
3. CCN – Score Total	408,77	7,761	0,215	405,00	410,00	410,00	408,77

Legenda: M- média; DP- desvio padrão.

Nota: N= 35.

De acordo com os valores apresentados na tabela 6, observa-se que os p-valores são consistentemente altos, (superiores a 0,05), indicando assim que não há diferenças substanciais entre os grupos comparados, não podendo atribuir evidência de que as escolas se relacionam com os resultados obtidos nas três baterias de avaliação, ALO, TICL e CCN.

Na Tabela 7 (na página seguinte) realizou-se a correlação entre os scores da ALO, TICL e CCN com os resultados acadêmicos de Português e Matemática, em dezembro de 2023 e em abril de 2024.

Tabela 7– Correlação de Spearman e Estatísticas Descritivas Entre os Scores Totais da ALO, TICL e CCN com Resultados Acadêmicos de Português e Matemática nos dois momentos de avaliação

Variável	M	DP	1	2	3	4	5	6
1. ALO – Score Total	149,386	35,780						
2. TICL – Score Total	112,171	16,633	0,880**					
3. CCN – Score Total	408,771	7,650	0,694**	0,776**				
4. PT – DEZ	2,714	0,658	0,612**	0,551**	0,651**			
5. MAT – DEZ	2,771	0,721	0,669**	0,629**	0,654**	0,709**		
6. PT – ABR	2,829	0,736	0,676**	0,612**	0,693**	0,829**	0,683**	
7. MAT – ABR	2,743	0,805	0,698**	0,614**	0,674**	0,678**	0,945**	0,758**

Legenda: M- média; DP- desvio padrão.

Nota: N= 35.

** a correlação é significativa ao nível $\alpha=0,01$.

De acordo com as análises de correlação dos ST da ALO, TICL e CCN com os resultados das provas acadêmicas (Tabela 7), é possível observar que existem relações entre si, com elevado nível de correlação e significado estatístico. Os dados recolhidos permitiram identificar a presença de correlações fortes, havendo ainda consistência nos resultados das provas acadêmicas, uma realizada em dezembro e outra realizada em abril. Os resultados das avaliações da disciplina de Português e de Matemática, em ambos os momentos temporais, apresentam uma forte correlação, sendo que os bons desempenhos no primeiro momento estão associados a bons desempenhos no segundo momento. O mesmo acontece para desempenhos mais fracos, quando registados no primeiro momento de avaliação, em dezembro, também se registam no segundo momento, em abril. Identifica-se também uma correlação linear forte entre os ST da ALO, TICL e CCN com os resultados das avaliações de Português e Matemática, sendo que, quando a criança obteve elevados valores de ST na ALO, TICL e CCN, também obteve bons resultados nas avaliações de Português e Matemática.

Observa-se ainda uma maior correlação com os resultados académicos de Português. Nos resultados de dezembro para abril a correlação é maior, o que revela que é mais evidente a sua relação com o passar do tempo.

Em seguida, destaca-se a correlação entre os *scores* das estruturas da linguagem da ALO com os resultados académicos de Português e Matemática, em dezembro de 2023 e em abril de 2024 (Tabela 8, na página que se segue).

Tabela 8 – Correlação de Spearman e Estatísticas Descritivas Entre os Scores das Estruturas Linguísticas da ALO com Resultados Acadêmicos de Português e Matemática nos dois momentos de avaliação

Variável	M	DP	1	2	3	4	5	6
1. ALO Semântica	85,786	19,224						
2. ALO Morfossintaxe	42,029	16,582	0,708**					
3. ALO Fonologia	21,571	4,747	0,287	0,289				
4. PT-DEZ	2,714	0,658	0,542**	0,631**	0,298			
5. MAT-DEZ	2,771	0,721	0,582**	0,622**	0,337	0,709**		
6. PT-ABR	2,829	0,736	0,627**	0,613**	0,392*	0,829**	0,683**	
7. MAT-ABR	2,743	0,805	0,591**	0,654**	0,347*	0,678**	0,945**	0,758**

Legenda: M- média; DP- desvio padrão.

Nota: N= 35.

* a correlação é significativa ao nível $\alpha=0,05$

** a correlação é significativa ao nível $\alpha=0,01$.

Da análise à tabela supracitada é possível destacar a presença de uma correlação positiva entre os resultados da ALO Semântica e as avaliações de Português e Matemática, em dezembro, mais marcada em abril. Isso sugere que alunos com melhor desempenho na compreensão semântica apresentam melhores resultados escolares, indicando que as crianças com um leque mais alargado de vocabulário poderão apresentar-se mais capazes para a aprendizagem da leitura, permitindo também melhores resultados a Matemática, na medida em que tem melhor capacidade para a compreensão da leitura dos enunciados de problemas.

Observa-se também que em relação à estrutura morfossintática se encontram valores indicativos da presença de uma relação moderada positiva, podendo indicar que as habilidades gramaticais e sintáticas interferem de forma positiva com o sucesso académico, em ambas as disciplinas de Português e Matemática. A influência da sintaxe é fundamental, no que diz respeito à capacidade de produzir e compreender estruturas linguísticas mais complexas, para a compreensão dos textos e dos problemas matemáticos.

A tabela que se encontra na próxima página (Tabela 9) diz respeito à correlação entre os scores das estruturas da linguagem do TICL com os resultados académicos de Português e Matemática, em dezembro de 2023 e em abril de 2024.

Tabela 9 – Correlação de Spearman e Estatísticas Descritivas Entre os Scores das Estruturas Linguísticas do TICL com Resultados Acadêmicos de Português e Matemática nos dois momentos de avaliação

Variável	M	DP	1	2	3	4	5	6	7
1. TICL – Conh. Lexical	56,714	6,408							
2. TICL – Conh. MorSint	22,029	4,475	0,674**						
3. TICL – Mem Aud	15,143	3,658	0,482**	0,634**					
4. TICL – Refl Língua	18,286	3,881	0,716**	0,539**	0,630**				
5. PT- DEZ	2,714	0,658	0,474**	0,412*	0,521**	0,539**			
6. MAT- DEZ	2,771	0,721	0,566**	0,519**	0,501**	0,428**	0,709**		
7. PT- ABR	2,829	0,736	0,495**	0,492**	0,488**	0,620**	0,829**	0,683**	
8. MAT- ABR	0,805	0,805	0,496**	0,560**	0,519**	0,451**	0,678**	0,945**	0,758**

Legenda: M- média; DP- desvio padrão.

Nota: N= 35.

** a correlação é significativa ao nível $\alpha=0,01$.

No TICL, o conhecimento lexical, que envolve a compreensão e o uso de vocabulário, tem uma correlação moderada com o desempenho das crianças, nos dois momentos de avaliação, em Português e Matemática. Poderá assim sugerir que as crianças que apresentam um vocabulário adequado à sua idade, apresentam melhores resultados acadêmicos a Português e Matemática, muito importante para a compreensão de textos e de enunciados de problemas matemáticos. Importa ainda referir que esta correlação diminui, da primeira para a segunda avaliação.

Também encontramos correlação quanto ao conhecimento morfossintático e resultados acadêmicos. O conhecimento morfossintático diz respeito à compreensão e uso adequado da gramática e estrutura frásica, sendo então importantes para o desempenho académico, ligeiramente mais expressivo na disciplina de Matemática. Concomitantemente à estrutura morfossintática, avaliada no TICL, estes valores são indicativos de que as crianças com melhor habilidade em construir e compreender frases complexas, terão melhor capacidade em compreender e resolver problemas matemáticos e textos de Português em geral. Os resultados de correlação aumentam da primeira para a segunda avaliação.

A memória auditiva e a reflexão sobre a língua apresentam correlações moderadas nos resultados académicos, sugerindo que são habilidades que se tornam mais relevantes à medida que aumentam as exigências académicas ao longo do ano, reiterando a importância da capacidade de retenção e repetição de informações auditivas para o sucesso académico.

Em seguida, na Tabela 10, podemos observar as correlações existentes para o teste CCN e os resultados acadêmicos.

Tabela 10 – Correlação de Spearman Estatísticas Descritivas Entre os Scores das Habilidades Linguísticas e de Comunicação do CCN com Resultados Acadêmicos de Português e Matemática nos dois momentos de avaliação

Variável	M	DP	1	2	3	4
1. CCN – Hab. de Ling. e Comunicação	82,800	1,864				
2. Português –DEZ	2,714	0,658	0,03			
3. Matemática –DEZ	2,771	0,721	-0,08	0,71**		
4. Português –ABR	2,829	0,736	0,03	0,83**	0,69**	
5. Matemática –ABR	2,743	0,805	0,02	0,68**	0,95**	0,76**

Legenda: M– média; DP– desvio padrão.

Nota: N= 35.

** a correlação é significativa ao nível $\alpha=0,01$.

Não se verificam correlações significativas entre os resultados acadêmicos de Português e Matemática com os scores obtidos nas habilidades de linguagem e comunicação do CCN, sugerindo que esta escala poderá não ser uma ferramenta importante para predizer o sucesso acadêmico, de acordo com as características da amostra deste estudo.

Por fim, a próxima tabela (Tabela 11) diz respeito à correlação entre os scores das estruturas da linguagem do CCN com os resultados acadêmicos de Português e Matemática, em dezembro de 2023 e em abril de 2024.

Tabela 11– Correlação de SPearman e Estatísticas Descritivas Entre os Scores das Estruturas Linguísticas do CCN com Resultados Acadêmicos de Português e Matemática nos dois momentos de avaliação

Variável	M	DP	1	2	3	4	5	6	7	8
1.CCN VocExp	11,457	0,553								
2.CCN IntSonLgg	8,000	0,00	0,006							
3.CCN CiggRec	18,400	0,725	0,458**	0,447**						
4.CCN ComConv	23,457	0,498	0,491**	0,400*	0,430**					
5.CCN ConstFra	21,486	0,603	0,560**	0,447**	0,447**	0,400**				
6. Português DEZ	2,714	0,658	0,551**	0,374*	0,411*	0,411*	0,608**			
7. Matemática DEZ	2,771	0,721	0,655**	0,333	0,411*	0,538**	0,458**	0,709**		
8. Português ABR	2,829	0,736	0,490**	0,384*	0,460**	0,460**	0,616	0,829**	0,683**	
9. Matemática ABR	2,743	0,805	0,556	0,389*	0,475**	0,527**	0,475**	0,678**	0,945**	0,758**

Legenda: M– média; DP– desvio padrão.

Nota: N= 35

* a correlação é significativa ao nível $\alpha=0,05$

** a correlação é significativa ao nível $\alpha=0,01$

A análise da tabela 11 mostra as correlações entre as diferentes habilidades linguísticas avaliadas no CCN e o desempenho acadêmico, permitindo informações acerca de como essas habilidades estão interligadas e como podem influenciar o sucesso escolar. Assim, destaca-se que o vocabulário expressivo está moderadamente relacionado com o sucesso acadêmico, em Matemática e Português, sugerindo que uma criança que apresente um vocabulário alargado terá um impacto positivo no seu desempenho escolar. A compreensão da linguagem receptiva está moderadamente correlacionada com o desempenho acadêmico, destacando assim a influência da capacidade das crianças para entender ordens, textos e informações verbais.

As correlações entre o interesse por sons e funções da linguagem e o sucesso acadêmico tem algum significado do ponto de vista estatístico, embora não se apresente como um fator determinante, para esta amostra.

A competência de construção de frases é a variável que apresenta maior correlação com o desempenho acadêmico, com valores mais acentuados em Português. Esta relação reforça a importância da sintaxe, na produção frásica, enquanto fator preponderante para o sucesso escolar.

4. Discussão

No que diz respeito à amostra deste estudo, pode afirmar-se que existe um equilíbrio entre as crianças do sexo feminino e masculino, sendo que, existe uma percentagem ligeiramente maior de meninos. A amostra é constituída por 35 crianças, sendo que 21 são meninos e 14 são meninas. A idade média da amostra é de 73,34 meses, sendo a mínima 71 meses e a máxima de 75 meses. No estudo de Reilly et al (2019) foram encontradas evidências das diferenças entre as crianças do sexo feminino e crianças do sexo masculino, sendo que as meninas apresentaram melhores competências para as tarefas de compreensão leitora e para as tarefas de escrita, podendo ter um impacto no desenvolvimento educacional das crianças. Existem diferenças entre crianças do sexo feminino e masculino, sendo que as meninas revelaram um desenvolvimento mais rápido da compreensão linguística e das competências de vocabulário e gramática (Eriksson, et al., 2012; Zambrana et al., 2012). No entanto, De acordo com os resultados da amostra do atual estudo, não encontramos evidência que suporte um melhor desempenho linguístico relativamente ao sexo dos participantes.

A distribuição quanto às idades é uniforme em todos grupos etários, com exceção do grupo de crianças com 71 meses (8%), que corresponde às crianças mais novas da amostra. Não se encontraram relações evidentes entre a idade e o sucesso nos resultados académicos, sendo que, neste estudo, o fator idade, por si só, não se apresenta como um fator preponderante para a prontidão escolar. De acordo com Woolfolk, (2016), a idade está intimamente relacionada com o desenvolvimento cognitivo e da linguagem, sendo que as crianças mais velhas terão um vocabulário mais alargado, permitindo-lhes uma melhor compreensão de material verbal, que contribui de forma significativa para a prontidão escolar. No entanto, de acordo com a análise da amostra deste estudo, a sua relação não é absoluta, dependendo sim de aspetos mais intrínsecos, relacionados com a linguagem propriamente dita e não com a idade, indo ao encontro de uma visão ecológica defendida por Rouse et al. (2023), que suporta que os fatores que influenciam a PE se relacionam numa perspetiva social, envolvendo a família e a comunidade em que cada criança se insere. A PE é um parâmetro que depende de todo o desenvolvimento global da criança e que pode variar de individuo para individuo, mesmo entre crianças que tenham a mesma idade, mas que revelem diferentes experiências sociais antes da entrada no primeiro ciclo, bem como o seu contexto familiar (Berk, 2018). Para o TF, a PE não é avaliada tendo por base a idade cronológica da criança, mas sim tendo por base uma avaliação detalhada das suas competências linguísticas e individuais (Berk, 2018; Christensen et al., 2022; Gillon, 2017). A

amostra deste estudo demonstra que crianças mais novas estariam mais bem preparadas do que crianças mais velhas, dependendo assim do seu desenvolvimento e experiências individuais. Uma vez mais, esta informação pode ser útil no âmbito da intervenção em TF, relevando a importância da avaliação, planeamento e implementação de objetivos terapêuticos que possam aumentar a PE das crianças com alguma dificuldade.

Quanto à distribuição das crianças por AE, a distribuição é também homogénea, à exceção de um dos AE, que apresenta apenas 11% da amostra. Neste estudo não se encontraram indicadores que os diferenciem, relativamente aos resultados das avaliações.

Neste estudo foi possível observar que os resultados obtidos do TICL (Viana, 2004) foram todos positivos, sendo que todas as crianças deste estudo obtiveram uma pontuação mínima de 66 pontos e máxima de 131, em 134 pontos possíveis. As crianças mais novas obtiveram melhores resultados do que as crianças mais velhas, o que se opõe à expectativa tradicional da literatura, que geralmente sugere que crianças mais novas tendem a obter resultados mais baixos, devido à sua fase de desenvolvimento linguístico mais precoce (Bishop, 1997; Hoff, 2005; Owens, 2001; Rowe & Snow, 2020). Estes resultados podem ser indicativos de que existem outros fatores que influenciam o desenvolvimento da linguagem, além da idade, tais como as suas variações: fatores biológicos, fatores ambientais, fatores culturais (Fletcher & MacWhinney, 2004; Sansavini et al., 2021) e fatores socioemocionais, tais como a regulação emocional da criança (Hoff, 2005; Michelazzo et al., 2021; Tomasello, 2003).

Quanto aos resultados obtidos no instrumento de avaliação formal da linguagem oral, ALO (Sim-Sim, 1997), estes podem dever-se à maior sensibilidade desta prova. Por ser específica, teve maior dispersão de valores e identificou mais crianças com valores discrepantes, compatíveis com o diagnóstico de perturbação da linguagem. As crianças da amostra obtiveram, na grande maioria, resultados positivos, sendo que se destaca a presença de três crianças com resultados abaixo da norma. A pontuação mais baixa foi de 58 pontos, numa criança com 73 meses, e a pontuação mais alta foi de 195, numa criança com 73 meses e outra com 74 meses. As crianças mais novas da amostra, de 71 meses, continuam a apresentar *scores* com resultados mais elevados. Dois dos três resultados mais baixos dizem respeito a duas crianças com 75 meses, a faixa etária mais velha da amostra. À semelhança do anterior instrumento de avaliação, as crianças mais velhas apresentaram *scores* mais baixos, sugerindo que a idade não se constituiu como fator determinante de um melhor desempenho linguístico, podendo uma vez mais, indicar que as características individuais do desenvolvimento das crianças e seus fatores

socioambientais e biológicos, podem afetar a *performance* linguística (Hoff, 2005; Rowe & Snow, 2020). Em termos de *performance* escolar, estas três crianças apresentam fragilidades marcadas nas áreas linguísticas e algumas dificuldades a nível do desenvolvimento global, reforçando a necessidade de uma avaliação prévia da linguagem com prova específica, em caso de dúvida. Paul (2019) e Sansavini et al. (2021) defendem que as diferenças de habilidades linguísticas apresentadas entre crianças de idades diferentes podem ser influenciadas por variados fatores, incluindo a exposição à linguagem, contexto familiar e possibilidade de existir, sem ter sido diagnosticadas, dificuldades ou perturbações de linguagem. Importa ainda salientar que a diferença entre as idades da amostra é pouco ampla, o que também poderá justificar estes resultados.

Os resultados obtidos no CCN (Johnson–Martin et al., 1990) sugerem que não existem variações significativas nos ST obtidos pelas crianças da amostra, sendo que a pontuação mais alta foi de 417 e a mais baixa foi de 393, num score possível de 417 pontos. O resultado mais baixo é referente a uma criança com 72 meses, sendo que os resultados mais altos, com a cotação máxima do teste, dividem-se por todas as faixas etárias. A fraca correlação sugere que o desempenho das crianças, desta amostra, no CCN (Johnson–Martin et al., 1990) não está diretamente relacionada com a idade ou com a *performance* escolar. As crianças mais velhas continuam a não apresentar resultados melhores comparativamente às mais novas, indo ao encontro do que se encontrou nos anteriores instrumentos de avaliação formal da linguagem. Sendo o CCN um instrumento que avalia o desenvolvimento global das crianças, pode afirmar-se que todas as crianças desta amostra apresentaram parâmetros de desenvolvimento global dentro do esperado, até porque, no momento de avaliação, quase todas as crianças tinham já completado os 6 anos de idade.

De acordo com os resultados obtidos em Matemática, registou-se uma ligeira descida nos resultados de abril de 2024, em comparação com os de dezembro de 2023. Ainda assim, a grande maioria das crianças obteve resultados acima da média, com menções de Bom e Muito Bom acima dos 57% em ambos os momentos. Na disciplina de Português, acontece o oposto, sendo que as crianças obtiveram um desempenho ligeiramente melhor na avaliação de abril. Também apresentam resultados com menções de Bom e Muito Bom acima dos 66% em ambos os momentos. O desempenho académico na disciplina de Português é globalmente superior a Matemática, podendo ser justificado devido à presença de conceitos mais abstratos e complexos do ponto de vista linguístico, enquanto que o Português, no primeiro ano de escolaridade, beneficia

de um acompanhamento natural do contexto linguístico da criança (Gleason, 2005; Snow & Uccelli, 2009). Oliveira et al. (2017) apontam que as dificuldades em Matemática no primeiro ano de escolaridade podem ser explicadas por fragilidades na compreensão da linguagem oral, especialmente em estruturas sintáticas mais complexas. Em contraste, na disciplina de Português, as crianças já possuem habilidades básicas de linguagem, o que facilita a resolução de tarefas menos exigentes de linguagem oral, já que a Matemática exige habilidades cognitivas adicionais, que muitas crianças ainda não desenvolveram completamente. Os melhores resultados em Português podem ser atribuídos à exposição mais prolongada ao ensino e à literacia, particularmente no segundo período escolar (de janeiro a abril). Além disso, a maturidade das crianças também pode desempenhar um papel importante na melhoria do desempenho ao longo do tempo (Tomasello, 2003).

Relativamente à análise de resultados obtidos pelas crianças da amostra, na aplicação dos instrumentos formais de avaliação de linguagem, ALO (Sim-Sim, 2017) e TICL (Viana, 2004) constata-se o seguinte:

- Na estrutura semântica os dados obtidos sugerem que a capacidade de nomeação, definição verbal e conhecimento lexical se relacionam entre si, podendo tratar-se de preditores confiáveis de sucesso escolar. A elevada correlação entre o teste de nomeação da ALO e o teste de conhecimento lexical do TICL sugere a validação do uso destes instrumentos, para avaliar habilidades de linguagem necessárias para o sucesso escolar, na faixa etária onde se encontram as crianças da amostra do estudo.
- Na estrutura morfossintática, avaliada igualmente nos dois instrumentos de avaliação referidos, é possível verificar que a habilidade de Compreensão de Estruturas Complexas da ALO e o Conhecimento Morfossintático do TICL podem ser fortes indicadores de prontidão escolar e consequente sucesso académico, uma vez que a capacidade de entender e processar frases mais complexas, é crucial para o sucesso na leitura e na compreensão de textos (Cohen-Mimran et al., 2023; Levey, 2019; Paul et al., 2019; Sansavini et al., 2021). Estes resultados indicam ainda que, na ALO, a estrutura morfossintática é a que mais se destaca na correlação com os resultados académicos, sugerindo que a morfossintaxe desempenha um papel fundamental para a aprendizagem, quer da Língua Portuguesa quer da Matemática.
- Na estrutura fonológica, os dados obtidos indicam que as tarefas de segmentação e de reconstrução se apresentam com bons resultados globais. No entanto, as crianças foram avaliadas após 3 meses de escolarização, o que por si só, já influencia os resultados, na medida

em que se as crianças fossem avaliadas mais cedo, logo após entrada no 1º ciclo, poderíamos obter dados diferentes. As tarefas de processamento fonológico são imprescindíveis para as demandas linguísticas da aprendizagem acadêmica (Bishop & Adams, 1990; Gillon, 2017; Hulme et al., 2015). Destaca-se ainda a importância da avaliação de habilidades de memória auditiva e de reflexão sobre a língua, podendo representar fortes preditores de sucesso escolar, especialmente em tarefas que envolvem a manipulação e uso dos sons da língua, cruciais para a aprendizagem da leitura e escrita (Gillon, 2017; McBride-Chang, 2018; Perfetti & Stafura, 2014).

Quanto ao desempenho nas provas acadêmicas de Português, as habilidades linguísticas de âmbito semântico e morfossintático, avaliadas na ALO e TICL, aparentam ser fundamentais para o sucesso nesta disciplina, podendo assim ser considerados fatores preditores do sucesso acadêmico, uma vez que a sua correlação é forte e significativa. A relação encontrada neste estudo é defendida por vários autores, sendo que existe o forte argumento de que a capacidade para compreender e utilizar estruturas gramaticais complexas é fundamental para o sucesso acadêmico, especialmente na interpretação de textos, sendo relevante para ambas as disciplinas (Norbury et al., 2008; Paul et al., 2019; Sim-Sim, 1998). O estudo de Hung & Loh (2021) encontrou uma forte correlação entre as habilidades de gramática e vocabulário com a compreensão leitora. Por outro lado, as habilidades morfossintáticas, que incluem a compreensão das estruturas gramaticais e a correta formação de palavras, também se apresentam significativas para o sucesso nas provas de Português na amostra deste estudo. No estudo de Cohen-Mimran et al. (2023) as habilidades morfossintáticas contribuem diretamente para o sucesso da aprendizagem da leitura e escrita, apontando ainda para que quando ocorre o desenvolvimento precoce dessas habilidades na educação infantil, existe um impacto direto no desempenho acadêmico posterior. Para Martins (2022) as crianças que apresentam dificuldade na compreensão e processamento de estruturas complexas vão apresentar dificuldade na compreensão leitora que contenha essa mesma complexidade sintática. As crianças que apresentam dificuldades linguísticas, ao nível morfossintático, apresentaram dificuldades para compreender e usar estruturas gramaticais e sintáticas adequadas, apresentando um impacto negativo na aprendizagem da leitura e da escrita. Para Sansavini et al. (2021), estas crianças apresentam risco de insucesso escolar, com possível comprometimento das habilidades para compreender e manipular a estrutura das palavras e frases.

No que diz respeito ao desempenho nas provas acadêmicas de Matemática, as correlações com as áreas da linguagem são ligeiramente menos significativas. Ainda assim, regista-se uma

correlação entre as habilidades de semântica e morfossintaxe da ALO e os resultados de Matemática, sugerindo que a competência de compreender os enunciados verbais é fundamental para os problemas matemáticos. Nas subescalas do TICL, mais acentuadamente no conhecimento morfossintático, memória auditiva e reflexão sobre a língua, registam-se correlações moderadas, sugerindo a importância destas habilidades de linguagem no sucesso académico em Matemática.

O processo escolar parece ajudar a ultrapassar questões fonológicas, sendo que no momento da avaliação em dezembro ou janeiro torna-se pouco relevante face às estruturas da semântica e da morfossintaxe. O estudo de Pentimonti et al. (2014) indica que as crianças tendem a apresentar um desempenho académico mais fraco quando apresentam dificuldades de consciência fonológica, o que não conseguimos observar neste estudo. Assim, as dificuldades fonológicas destas crianças, se as tinham, já não as conseguimos detetar no momento da avaliação, com os instrumentos de linguagem. Quando as crianças atingiram fases um pouco mais avançadas do processo de aprendizagem, em dezembro, janeiro e abril do mesmo ano letivo, já tiveram mais tempo para consolidar aspetos fonológicos mais básicos, sendo que os desafios irão centrar-se nas demandas de compreensão leitora e produção escrita (Nagy, 2000; Sansavini et al., 2021).

No âmbito do contexto da intervenção em terapia da fala, as relações existentes entre os resultados obtidos na ALO e TICL com os resultados académicos, destacam a importância da avaliação atempada para intervenção no desenvolvimento dessas habilidades linguísticas. O treino de competências linguísticas na sua estrutura semântica e morfossintática poderão ter um impacto significativo no desempenho escolar das crianças, quer a Português, quer a Matemática, pela sua exigência inerente à compreensão verbal dos enunciados de problemas matemáticos. Como acima referido, as correlações encontradas entre a ALO e o TICL com os resultados académicos, em dezembro e abril, indicam que as estruturas linguísticas (semântica, morfossintaxe e fonologia) são componentes fundamentais para o sucesso académico. Portanto, na prática da intervenção em terapia da fala, o desenvolvimento destas competências linguísticas, antes da entrada no primeiro ciclo, pode refletir-se numa melhoria do desempenho escolar em disciplinas que exigem elevada demanda de compreensão de material verbal.

Relativamente à correlação entre as estruturas de linguagem avaliadas no CCN, embora o interesse por sons e funções linguísticas possam estar relacionados com o desempenho académico, esse fator não é tão determinante quanto outras habilidades linguísticas, como o

vocabulário expressivo ou a construção de frases. Observa-se que as habilidades de vocabulário expressivo e a compreensão de frases são preditores importantes do sucesso escolar, revelando forte relação com desempenhos positivos no Português e na Matemática. No entanto, o interesse pelos sons e as funções linguísticas avaliadas neste instrumento, parecem não se revelar determinantes no sucesso escolar, eventualmente devido ao processo de aprendizagem da leitura do Português. Desta forma, o vocabulário e a compreensão de frases devem tornar-se prioridade de intervenção em TF, em casos que apresentem fragilidades nas habilidades linguísticas aos 6 anos, pois são fundamentais para desempenhos positivos a Português e Matemática. Apesar das habilidades fonológicas não se revelarem, no CCN, como um preditor de sucesso, o TF deve avaliar cada caso, de forma centrada na criança, pois as dificuldades fonológicas, desde que conectadas a metas linguísticas mais amplas e complexas, podem comprometer a aprendizagem (Gillon, 2017; Landerl et al., 2019; Norbury et al., 2008; Paul et al., 2019; Pinto et al., 2016).

Importa ainda referir que se verificaram diferenças entre as correlações entre as provas específicas dos instrumentos ALO, TICL e CCN com os resultados académicos. De facto, o instrumento que mais correlação apresenta com os resultados é a ALO, sendo que o TICL apresenta resultados mais baixos, com correlações moderadas e o CCN apresenta resultados globais praticamente nulos, quanto à significância estatística. Por este motivo parece justificar-se a aplicação de instrumentos formais de avaliação da Linguagem como a ALO, como preditor dos resultados académicos, o que reforça a necessidade de avaliação pelo Terapeuta da Fala antes do ingresso escolar para crianças com entrada condicional no 1º ciclo.

5. Conclusão

Retomando a questão de partida deste estudo – “Através de uma avaliação formal em Terapia da Fala é possível determinar fatores de prontidão escolar para as crianças de entrada condicional no 1º ciclo?”, podendo concluir que é possível, desde que esse processo seja acompanhado pela avaliação formal da linguagem por um TF. Este acompanhamento especializado permite uma análise mais detalhada, fornecendo uma base sólida para identificar as necessidades individuais de cada criança e orientar intervenções adequadas para o sucesso escolar.

No que diz respeito ao primeiro objetivo, encontraram-se evidências estatísticas que indicam que a aplicação de um instrumento formal de rastreio em linguagem permite detetar fatores de prontidão escolar, sendo um instrumento preditor dos resultados académicos, ainda que com menor precisão que a aplicação de um instrumento formal de avaliação da linguagem oral. Observou-se que este último se revela um bom preditor de resultados académicos, demonstrando que as competências de linguagem oral estão inegavelmente associadas ao desempenho escolar. Assim, em ambos os objetivos, que procuram uma relação entre a avaliação formal da linguagem e os resultados académicos, encontrou-se a interdependência entre o desenvolvimento da linguagem enquanto preditor do sucesso escolar, corroborando, de forma significativa, a literatura (Brodin & Renblad, 2020; Cohen-Mimran et al., 2023; Forget-Dubois et al., 2009; Gullo & Miller, 2018; Hulme & Snowling, 2013; McKean et al., 2016; Snow, 2014).

O terceiro objetivo deste estudo pretendeu determinar se a aplicação de uma listagem de desenvolvimento global permite detetar fatores de prontidão escolar, no entanto, os resultados mostram que não. O desenvolvimento global pode considerar-se como um preditor relevante para o sucesso escolar, mas os bons resultados, só por si, não fizeram prever resultados académicos positivos.

O último objetivo procurou determinar se a aplicação dos instrumentos formais de avaliação da linguagem e do desenvolvimento global estão relacionados entre si e com os resultados académicos. De facto, os resultados que mais sugerem essa relação, dizem respeito ao instrumento de avaliação formal da linguagem, a ALO. Estas correlações sugerem que as competências linguísticas avaliadas estão diretamente relacionadas com o sucesso escolar, permitindo identificar, de forma precoce, quais as crianças que podem necessitar de intervenções adicionais para garantir um desempenho académico adequado. As correlações encontradas com a avaliação rastreio da linguagem (TICL) são mais baixas e as da avaliação do desenvolvimento

global, em formato de listagem (CCN) são praticamente nulas. Quando há algum sinal de alerta face a alguma fragilidade da criança, que pode ser detetado pelo educador no preenchimento do CCN, deve ser feito o encaminhamento para Terapia da Fala. O TF poderá aplicar em primeiro lugar, uma avaliação formal de rastreio de linguagem, como o TICL e, caso se justifique, a ALO, pois é o instrumento que pode confirmar a presença ou ausência de fatores preditores de sucesso escolar, na área da linguagem.

O que se encontrou neste estudo reforça o que é amplamente referido na literatura, onde se destaca que as competências linguísticas e de desenvolvimento global são fundamentais para o desempenho escolar (Brodin & Renblad, 2020; Ghandour et al., 2021; High & the Committee on Early Childhood, 2008; Pace et al., 2019; Pentimonti et al., 2014; Ricciardi et al., 2021; Sansavini et al., 2021). A literatura reforça essa associação, destacando a importância de utilizar instrumentos de avaliação adequados à faixa etária das crianças. Esses instrumentos permitem que profissionais do ambiente escolar, como educadores e professores, que estão em contato direto com as crianças, identifiquem precocemente os fatores que influenciam o sucesso académico. Assim, podem realizar os encaminhamentos necessários, como, por exemplo, o de intervenção do terapeuta da fala.

O presente estudo permitiu determinar que a avaliação da linguagem oral é um bom fator indicativo de prontidão escolar. Permite explorar novas questões que se sobrepõem, nomeadamente, se por si só, a linguagem oral nos oferece uma previsão completa e totalmente confiável e indicativa do sucesso académico.

Uma limitação deste estudo relaciona-se com o facto de as avaliações (ALO, TICL e CCN) terem sido realizadas tardiamente, em dezembro de 2023 e janeiro de 2024, devido ao tempo necessário para a obtenção do parecer da Comissão de Ética da escola. Além disso, o facto de os alunos já terem tido três meses de exposição a aspetos de literacia em Português e Matemática poderá ter influenciado os resultados, camuflando as suas reais competências à entrada no 1º ciclo, antes de qualquer contacto com o ensino formal. Outra limitação, ainda relacionada com o *timeline* deste estudo, diz respeito à falta de dados de avaliação de Português e Matemática no último período do ano letivo, considerando que poderiam ser dados muito interessantes em termos da crescente exigência académica que se vai impondo ao longo do ano letivo. Outro aspeto a referir, que pode ter interferido com o estudo, prende-se com o facto de que nem todos os professores titulares das turmas orientam as suas avaliações da mesma forma. De facto, alguns professores optam por não atribuir menção quantitativa no final do 1º período, momento

das avaliações de dezembro. Para efeitos deste estudo e para poderem ser comparadas as avaliações do 1º ao 2º momento, os professores deram uma avaliação com base no seu conhecimento acerca dos alunos em questão. De acordo com Balseiro (2019) existe a preocupação em encontrar um método de avaliação que permita maior objetividade e que possa ser vista como um meio onde as informações acerca dos alunos são recolhidas para melhorar o processo de ensino-aprendizagem, distinguindo a avaliação sumativa da formativa. Para alguns dos professores, a avaliação sumativa num período onde é realizada a adaptação das crianças ao novo contexto de aprendizagem formal, não é o que pretendem, valorizando o trabalho diário das aprendizagens (Pinto et al., 2016, cit. in Balseiro 2019, p.29-30). Esta decisão pedagógica varia de acordo com a escola e a visão que o professor tem acerca do sistema educativo, no que diz respeito às práticas avaliativas (Roldão & Ferro, 2015).

Em estudos futuros sugere-se incluir o estudo de fatores socioeconómicos e culturais da amostra, uma vez que a literatura também os descreve como determinantes no sucesso escolar. Também se sugere incluir na análise, os resultados académicos referentes a junho, o último momento de avaliação do 1º ano, considerando que poderíamos ter resultados ainda mais relevantes, na medida em que a complexificação dos conteúdos programáticos se torna mais evidente.

Por último, espera-se que este trabalho possa ser um contributo para a Terapia da Fala e para outros profissionais de saúde, da área da Educação e para as famílias em geral. A avaliação da prontidão escolar das crianças, no que diz respeito ao âmbito de atuação do TF, em linguagem, poderá permitir a identificação de crianças que possam necessitar de alguma intervenção terapêutica, a fim de superar dificuldades que possam interferir de forma negativa com o seu sucesso escolar.

A identificação precoce destas fragilidades e o apoio em Terapia da Fala, direcionado às necessidades que cada criança possa apresentar, possibilita um menor impacto das suas dificuldades na aprendizagem. Assim, identificar e intervir precocemente, nessas dificuldades de linguagem, possibilita que as crianças ingressem no primeiro ciclo com uma maior bagagem linguística, garantindo que tenham as habilidades necessárias para enfrentar as demandas académicas. A avaliação da prontidão escolar em linguagem desempenha um papel crucial na prevenção de futuros problemas de aprendizagem, contribuindo para um ambiente escolar mais inclusivo e propício ao sucesso de todos os alunos.

Considera-se que é muito importante criar ferramentas que possam aumentar a exposição das crianças a determinadas atividades de linguagem, que irão potenciar o seu desempenho linguístico e, em paralelo, o seu desempenho académico, tais como hábitos de leitura e narrativas, sendo interessante a implementação destas medidas preventivas ao nível do pré-escolar e junto das famílias.

Referências Bibliográficas

- American Speech-Hearing Association. (2016). *Language in brief* [Online]. Disponível em <https://www.asha.org/practice-portal/clinical-topics/spoken-language-disorders/>
- American Speech-Hearing Association. (2016). *Language In Brief* [Online]. Disponível em <https://www.asha.org/practice-portal/clinical-topics/written-language-disorders/>
- Almeida, A. N. de, & André, I. M. (2004). O país e a família através das crianças: Ensaio exploratório. *Instituto Nacional de Estatística (INE)*, 5–35.
- Aram, D. M., & Nation, J. E. (2020). *Linguistic Profiles of Children With Speech and Language Impairments: Predicting Reading Outcomes*. 33(4), 829–849.
- Balseiro, S. I. F. (2019). *Avaliação no 1º ciclo: O Portfólio enquanto contexto de aprendizagem. Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Instituto Politécnico de Setubal.
- Berk, L., E. (2018). *Development through the lifespan* (7.ª ed.). Sage Publications.
- Bishop, D. V. M. (1997). *Uncommon Understanding: Development and Disorders of Language Comprehension in Children*. Psychology Press.
- Bishop, D. V. M., & Adams, C. (1990). A Prospective Study of the Relationship between Specific Language Impairment, Phonological Disorders and Reading Retardation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31(7), 1027–1050. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1990.tb00844.x>
- Brodin, J., & Renblad, K. (2020). Improvement of preschool children's speech and language skills. *Early Child Development and Care*, 190(14), 2205–2213. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1564917>
- Carroll, J., Bowyer-Crane, C., Duff, F., Hulme, C., & Snowling, M. (2011). *Developing Language and Literacy: Effective Intervention in the Early Years*. <https://doi.org/10.1002/9780470977460>
- Christensen, D., Taylor, C. L., Hancock, K. J., & Zubrick, S. R. (2022). School readiness is more than the child: A latent class analysis of child, family, school and community aspects of school readiness. *Australian Journal of Social Issues*, 57(1), 125–143. <https://doi.org/10.1002/ajs4.138>
- Clark, E. V. (2016). *First Language Acquisition (3rd ed.)*. Cambridge University Press.
- Cohen-Mimran, R., Reznik-Nevet, L., Gott, D., & Share, D. L. (2023). Preschool morphological awareness contributes to word reading at the very earliest stages of learning to read in a

- transparent orthography. *Reading and Writing*, 36(7), 1845–1865.
<https://doi.org/10.1007/s11145-022-10340-z>
- Direção-Geral da Educação. (2020). *O papel do terapeuta da fala em contexto escolar*.
<https://www.dge.mec.pt/documento-especifico>
- Dockrell, J. E., & Marshall, C. R. (2015). Measurement Issues: Assessing language skills in young children. *Child and Adolescent Mental Health*, 20(2), 116–125.
<https://doi.org/10.1111/camh.12072>
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L. S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K., & Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428–1446.
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428>
- Education at a Glance 2022: OECD Indicators. (2022). *OCDE*.
- Eriksson, M., Marschik, P. B., Tulviste, T., Almgren, M., Pereira, M. P., Wehberg, S., Marjanovič-Umek, L., Gayraud, F., Kovacevic, M., & Gallego, C. (2012). *Differences between girls and boys in emerging language skills: Evidence from 10 language communities*.
<https://bpspsychub.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.2044-835X.2011.02042.x>
- Field, A. (2018). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics* (SAGE Publications Ltd).
- Finnish National Agency for Education. (n/d). *Education system in Finland*.
<https://www.oph.fi/en>
- Fletcher, P., & MacWhinney, B. (2004). *The handbook of child language*. Blackwell Publishing,.
- Forget-Dubois, N., Dionne, G., Lemelin, J.-P., Pérusse, D., Tremblay, R. E., & Boivin, M. (2009). Early Child Language Mediates the Relation Between Home Environment and School Readiness. *Child Development*, 80(3), 736–749. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01294.x>
- Gibson, C. J., & Tricket, M. (2020). Social and Emotional Learning in Early Childhood Education: State of the Field and Recommendations for Moving Forward. *Review of Educational Research*, 90(4), 497–532.
- Gillon, G. (2017). *Phonological awareness: From research to practice* (2nd ed.). Guilford Press.
- Gleason, J. B. (2005). *The development of language*. Pearson Allyn and Bacon,.
- Golinkoff, R., & Hirsh-Pasek, K. (2016). *Becoming Brilliant: What Science Tells Us About Raising Successful Children*. APA LifeTools.

- Gullo, D. F., & Miller, M. (2018). Building a structural model for understanding school readiness. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(5), 718–737. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1522748>
- Gurgel, L. G., Plentz, R. D. M., Joly, M. C. R. A., & Reppold, C. T. (2010). Instrumentos de avaliação da compreensão de linguagem oral em crianças e adolescentes: Uma revisão sistemática da literatura. *Neuropsicologia Latinoamericana*, 2, 1–10.
- Hansen, J., Vieira, V., Westphal, J. P., & Vieira, M. L. (2012). Prontidão escolar: Uma experiência de pesquisa– intervenção. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*.
- Heckman, J. J. (2011). *The Economics of Inequality*.
- High, P. C., & and the Committee on Early Childhood, A., and Dependent Care and Council on School Health. (2008). School Readiness. *Pediatrics*, 121(4), e1008–e1015. <https://doi.org/10.1542/peds.2008-0079>
- Hoff, E. (2005). *Language development*. Wadsworth, Thomson Learning,.
- Hulme, C., Nash, H. M., Gooch, D., Lervåg, A., & Snowling, M. J. (2015). The Foundations of Literacy Development in Children at Familial Risk of Dyslexia. *Psychological Science*, 26(12), 1877–1886. <https://doi.org/10.1177/0956797615603702>
- Hulme, C., & Snowling, M. J. (2013). Learning to Read: What We Know and What We Need to Understand Better. *Child Development Perspectives*, 7(1), 1–5. <https://doi.org/10.1111/cdep.12005>
- Hung, C. O.-Y., & Loh, E. K.-Y. (2021). Examining the contribution of cognitive flexibility to metalinguistic skills and reading comprehension. *Educational Psychology*, 41(6), 712–729. <https://doi.org/10.1080/01443410.2020.1734187>
- Instituto Nacional de Estatística. (2003). *Portugal Social–1991–2001*. Instituto Nacional de Estatística (INE).
- Johnson–Martin, N. M., Attermeier, S., & Hacker, B. (1990). *North Carolina curriculum for preschoolers 2 to 5 years old*. Adaptado pelo Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI) em 2017. Disponível em https://www.academia.edu/34740955/Curriculo_Carolina_2_5_anos
- Kai Fung, W., & Kien Hoa Chung, K. (2023). Longitudinal association between children’s mastery motivation and cognitive school readiness: Executive functioning and social–emotional competence as potential mediators. *Journal of Experimental Child Psychology*, 234, 105712. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2023.105712>

- Kokkalia, G., Drigas, A. S., Economou, A., & Roussos, P. (2019). School Readiness From Kindergarten to Primary School. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 14(11), 4. <https://doi.org/10.3991/ijet.v14i11.10090>
- Korucu, I., Litkowski, E., & Schmitt, S. A. (2020). Examining Associations between the Home Literacy Environment, Executive Function, and School Readiness. *Early Education and Development*, 31(3), 455–473. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1716287>
- Landerl, K., Freudenthaler, H. H., Heene, M., De Jong, P. F., Desrochers, A., Manolitsis, G., Parrila, R., & Georgiou, G. K. (2019). Phonological Awareness and Rapid Automated Naming as Longitudinal Predictors of Reading in Five Alphabetic Orthographies with Varying Degrees of Consistency. *Scientific Studies of Reading*, 23(3), 220–234. <https://doi.org/10.1080/10888438.2018.1510936>
- Levey, S. (2019). *Introduction to Language Development: Vol. second edition* (second edition). Plural Publishing, Inc.
- Marôco, J. (2021). *Análise Estatística com o SPSS Statistics*. ReportNumber.
- Martins, F. A. M. (2022). *Complexidade Sintática em PDL e PEA*. Universidade de Lisboa – Faculdade de Letras.
- Mashburn, A. J., & Pianta, R. C. (2006). Social Relationships and School Readiness. *Early Education & Development*, 17(1), 151–176. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_7
- McBride-Chang, C. (2018). *Reflections on phonological processing, visual processing, and reading disabilities: Evidence from Chinese children*. 24(2), 109–121.
- McKean, C., Law, J., Mensah, F., Cini, E., Eadie, P., Frazer, K., & Reilly, S. (2016). Predicting Meaningful Differences in School-Entry Language Skills from Child and Family Factors Measured at 12 months of Age. *International Journal of Early Childhood*, 48(3), 329–351. <https://doi.org/10.1007/s13158-016-0174-0>
- Michelazzo, L., Pecini, C., Piazzalunga, S., Pieretti, M., & Lorusso, M. L. (2021). *Developmental Language Disorder: Early Predictors, Age for the Diagnosis, and Diagnostic Tools. A Scoping Review*. <https://doi.org/10.3390/brainsci11050654>
- Nagy, W. E. (2000). *Handbook of Reading Research: Vol. III* (3a ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- National Center on Education and the Economy (NCEE). (2024). *Top performing countries: Learn about the world's best performing education systems and what sets them apart*.

- Norbury, C. F., Tomblin, J. B., & Bishop, D. V. M. (2008). *Understanding developmental language disorders*. Psychology Press,.
- Oliveira, J. P. D., & Schier, A. C. (2013). Suportes para a atuação em fonoaudiologia educacional. *Revista CEFAC*, 15(3), 726–730. <https://doi.org/10.1590/S1516-18462013000300026>
- Owens, R. E. (2001). *Language development*. Allyn and Bacon,.
- Pace, A., Alper, R., Burchinal, M. R., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2019). Measuring success: Within and cross-domain predictors of academic and social trajectories in elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, 46, 112–125. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.04.001>
- Paul, R. (2007). *Language disorders from infancy through adolescence*. Mosby,.
- Paul, R., Norbury, C., & Gosse, C. (2012). *Language disorders from infancy through adolescence*. Elsevier Health Sciences.
- Paul, R., Norbury, C., & Gosse, C. (2019). *Language disorders :from infancy through adolescence* (5th ed.). Elsevier,.
- Pentimonti, J. M., Justice, L. M., & Kaderavek, J. N. (2014). School-readiness profiles of children with language impairment: Linkages to home and classroom experiences. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 49(5), 567–583. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12094>
- Perfetti, C., & Stafura, J. (2014). Word Knowledge in a Theory of Reading Comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 18(1), 22–37. <https://doi.org/10.1080/10888438.2013.827687>
- Pinto, G., Bigozzi, L., Tarchi, C., Vezzani, C., & Accorti Gamannossi, B. (2016). Predicting Reading, Spelling, and Mathematical Skills: A Longitudinal Study From Kindergarten Through First Grade. *Psychological Reports*, 118(2), 413–440. <https://doi.org/10.1177/0033294116633357>
- República Portuguesa. (1986). Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 237. <https://dre.pt/application/conteudo/123456>
- República Portuguesa. (2005). Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto. *Diário da República*, 1.ª série-A, n.º 167. <https://dre.pt/application/conteudo/123456>
- República Portuguesa. (1997). Lei n.º 115/97, de 19 de setembro. *Diário da República*, 1.ª série-A, n.º 217. <https://dre.pt/application/conteudo/123456>

- República Portuguesa. (2009). Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 166. <https://dre.pt/application/conteudo/123456>
- República Portuguesa. (2019). Lei n.º 21/2019, de 30 de agosto. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 166. <https://dre.pt/application/conteudo/123456>
- República Portuguesa. (2019). Lei n.º 31/2019, de 3 de setembro. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 167. <https://dre.pt/application/conteudo/123456>
- Reilly, D., Neumann, D. L., & Andrews, G. (2019). *Gender differences in reading and writing achievement: Evidence from the National Assessment of Educational Progress (NAEP)*. <https://doi.org/10.1037/amp0000356>.
- Ribeiro, J. L. P. (2019). *Investigação e avaliação em psicologia e saúde*.
- Ricciardi, C., Manfra, L., Hartman, S., Bleiker, C., Dineheart, L., & Winsler, A. (2021). School readiness skills at age four predict academic achievement through 5th grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 57, 110–120. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.05.006>
- Rigolet, S. Á. (2006). *Para uma Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem* (2a ed.). Porto Editora.
- Roldão, M. do C., & Ferro, N. (2015). O que é avaliar? Reconstrução de práticas e conceções de avaliação. *Estudos em Avaliação Educacional*, 26(63), 570–594.
- Roulstone, S., Law, J., Rush, R., Clegg, J., & Peters, T. (2011). *Investigating the Role of Language in Children's Early Educational Outcomes: (603032011-001)* [Dataset]. <https://doi.org/10.1037/e603032011-001>
- Rouse, E., Nicholas, M., & Garner, R. (2023). School readiness – what does this mean? Educators' perceptions using a cross sector comparison. *International Journal of Early Years Education*, 31(1), 185–199. <https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1733938>
- Rowe, M. L., & Snow, C. E. (2020). Analyzing input quality along three dimensions: Interactive, linguistic, and conceptual. *Journal of Child Language*, 47(1), 5–21. <https://doi.org/10.1017/S0305000919000655>
- Sansavini, A., Favilla, M. E., Guasti, M. T., Marini, A., Millepiedi, S., Di Martino, M. V., Vecchi, S., Battajon, N., Bertolo, L., Capirci, O., Carretti, B., Colatei, M. P., Frioni, C., Marotta, L., Massa, S., Michelazzo, L., Pecini, C., Piazzalunga, S., Pieretti, M., ... Lorusso, M. L. (2021). Developmental Language Disorder: Early Predictors, Age for the Diagnosis, and Diagnostic Tools. A Scoping Review. *Brain Sciences*, 11(5), 654. <https://doi.org/10.3390/brainsci11050654>

- Santos, I. O. A., Assunção, I. L., Barbosa, J. M. A., & Castro, K. dos S. K. (2021). *Manual de Produção Científica* (1.ª ed.). Itacaiúnas.
- Scott, A., Gillon, G., McNeill, B., & Gath, M. (2022). Impacting Change in Classroom Literacy Instruction: A Further Investigation of the Better Start Literacy Approach. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 57(1), 191–211. <https://doi.org/10.1007/s40841-022-00251-6>
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (1998). Avaliação da linguagem oral: Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Snow, C. E., & Uccelli, P. (2009). The challenge of academic language. *The Cambridge handbook of literacy*, 112–133. <https://doi.org/10.1017/CB09780511609664.008>
- Snow, K. L. (2006). Measuring School Readiness: Conceptual and Practical Considerations. *Early Education & Development*, 17(1), 7–41. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_2
- Snow, P. (2014). Oral language competence and the transition to school: Socio-economic and behavioural factors that influence academic and social success. *International Journal on School Disaffection*, 11(1), 3–24. <https://doi.org/10.18546/IJSD.11.1.01>
- Snow, P. (2020). House of Language. *Pamela Snow's Blog*. <https://pamelasnow.blogspot.com/search?q=HOUSE+OF+LANGUAGE>
- Snow, P. C. (2021). SOLAR: The Science of Language and Reading. *Child Language Teaching and Therapy*, 37(3), 222–233. <https://doi.org/10.1177/0265659020947817>
- Souza, M. S. D. L., & Cáceres-Assenço, A. M. (2021). O vocabulário e as habilidades narrativas se correlacionam em pré-escolares com desenvolvimento típico de linguagem? *CoDAS*, 33(6), e20200169. <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20202020169>
- Stackhouse, J., & Wells, B. (1997). *Childrens speech and literacy difficulties*. Whurr,.
- Storch, S. A., & Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38(6), 934–947. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.38.6.934>
- Szklo, M., & Nieto. (2014). *Epidemiology: Beyond the basics* (3a edição). Jones & Bartlett Learning.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Harvard University Press.
- Viana, F. L. (2004). Teste de Identificação de Competências Linguísticas (TICL). Universidade do Minho.

- Williams, P. G., Lerner, M. A., Council on Early Childhood, Council on Early Childhood, Sells, J., Alderman, S. L., Hashikawa, A., Mendelsohn, A., McFadden, T., Navsaria, D., Peacock, G., Scholer, S., Takagishi, J., Vanderbilt, D., De Pinto, C. L., Attisha, E., Beers, N., Gibson, E., Gorski, P., ... Weiss-Harrison, A. (2019). School Readiness. *Pediatrics*, *144*(2), e20191766. <https://doi.org/10.1542/peds.2019-1766>
- Woolfolk, A. (2016). *Educational psychology* (13.^a ed.). Pearson.
- Zambrana, I. M., Ystrom, E., & Pons, F. (2012). Impact of Gender, Maternal Education, and Birth Order on the Development of Language Comprehension: A Longitudinal Study from 18 to 36 Months of Age. *Behavioral Pediatrics*, *33*(2).

Anexos

Anexo 1 – Pedido de Autorização aos Diretores dos Agrupamentos de Escola

P. PORTO

ESCOLA
SUPERIOR
DE SAÚDE
POLITÉCNICO
DO PORTO

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

Exmo. Diretor do Agrupamento de Escolas de Ponte da Barca, professor Carlos Alberto Louro

No âmbito do mestrado em Terapia da Fala – Práticas Avançadas em Comunicação e Linguagem, ministrado na Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico do Porto (ESS-IPP), a aluna Margarida Nobre Vieira está a desenvolver uma dissertação para completar o mestrado, com o tema "*Fatores Preditores da Prontidão Escolar em Crianças de Entrada Condicional no Primeiro Ciclo*".

Por este motivo, vem solicitar a V. Ex.ª autorização para a efetuação da recolha de dados no vosso agrupamento de escolas, para que a dissertação possa ser realizada. Assim, para este estudo está prevista a avaliação de crianças com entrada condicional no 1º ciclo, com recurso à aplicação das seguintes baterias formais: Avaliação da Linguagem Oral, Teste de Identificação das Competências Linguísticas e Currículo da Carolina do Norte. Irá também ser necessário o acesso aos dados de dois testes de avaliação académica da criança.

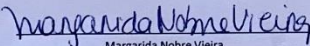
Caso este pedido receba o parecer favorável de V. Ex.ª, será igualmente efetuado um pedido de anuência formal aos pais dos alunos que irão participar no estudo. Esta participação é anónima e os dados recolhidos serão utilizados apenas neste estudo.

Aguardando de V. Ex.ª a melhor consideração sobre o assunto.

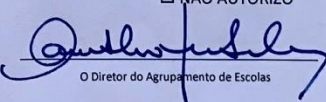
Acrescenta-se o contacto, caso considere necessárias outras informações, tendo sempre a possibilidade de reunir presencialmente, para melhores esclarecimentos: 964149211.

Muito obrigada pela cooperação e atenção dispensadas.

Atenciosamente,


Margarida Nobre Vieira

AUTORIZO
 NÃO AUTORIZO


O Diretor do Agrupamento de Escolas

28/06/2023

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

Exmo. Diretor do Agrupamento de Escolas de António Feijó, professor José António Fernandes da Silva

No âmbito do mestrado em Terapia da Fala – Práticas Avançadas em Comunicação e Linguagem, ministrado na Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico do Porto (ESS-IPP), a aluna Margarida Nobre Vieira está a desenvolver uma dissertação para completar o mestrado, com o tema "*Fatores Preditores da Prontidão Escolar em Crianças de Entrada Condicional no Primeiro Ciclo*".

Por este motivo, vem solicitar a V. Ex.^a autorização para a efetuação da recolha de dados no vosso agrupamento de escolas, para que a dissertação possa ser realizada. Assim, para este estudo está prevista a avaliação de crianças com entrada condicional no 1º ciclo, com recurso à aplicação das seguintes baterias formais: Avaliação da Linguagem Oral, Teste de Identificação das Competências Linguísticas e Currículo da Carolina do Norte. Irá também ser necessário o acesso aos dados de dois testes de avaliação académica da criança.

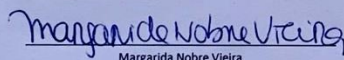
Caso este pedido receba o parecer favorável de V. Ex.^a, será igualmente efetuado um pedido de anuência formal aos pais dos alunos que irão participar no estudo. Esta participação é anónima e os dados recolhidos serão utilizados apenas neste estudo.

Aguardando de V. Ex.^a a melhor consideração sobre o assunto.

Acrescenta-se o contacto, caso considere necessárias outras informações, tendo sempre a possibilidade de reunir presencialmente, para melhores esclarecimentos: 964149211.

Muito obrigada pela cooperação e atenção dispensadas.

Atenciosamente,


Margarida Nobre Vieira

27/06/23


O Diretor do Agrupamento de Escolas



PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

Exmo. Diretor do Agrupamento de Escolas de Arcozelo, professor Manuel Fernandes de Amorim

No âmbito do mestrado em Terapia da Fala – Práticas Avançadas em Comunicação e Linguagem, ministrado na Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico do Porto (ESS-IPP), a aluna Margarida Nobre Vieira está a desenvolver uma dissertação para completar o mestrado, com o tema “*Fatores Preditores da Prontidão Escolar em Crianças de Entrada Condicional no Primeiro Ciclo*”.

Por este motivo, vem solicitar a V. Ex.^ª autorização para a efetuação da recolha de dados no vosso agrupamento de escolas, para que a dissertação possa ser realizada. Assim, para este estudo está prevista a avaliação de crianças com entrada condicional no 1º ciclo, com recurso à aplicação das seguintes baterias formais: Avaliação da Linguagem Oral, Teste de Identificação das Competências Linguísticas e Currículo da Carolina do Norte. Irá também ser necessário o acesso aos dados de dois testes de avaliação académica da criança.

Caso este pedido receba o parecer favorável de V. Ex.^ª, será igualmente efetuado um pedido de anuência formal aos pais dos alunos que irão participar no estudo. Esta participação é anónima e os dados recolhidos serão utilizados apenas neste estudo.

Aguardando de V. Ex.^ª a melhor consideração sobre o assunto.
Acrescenta-se o contacto, caso considere necessárias outras informações, tendo sempre a possibilidade de reunir presencialmente, para melhores esclarecimentos: 964149211.

Muito obrigada pela cooperação e atenção dispensadas.
Atenciosamente,

Margarida Nobre Vieira
Margarida Nobre Vieira

27/06/2023



PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

Exmo. Diretor do Agrupamento de Escolas do Concelho de Caminha, professora Maria Esteves

No âmbito do mestrado em Terapia da Fala – Práticas Avançadas em Comunicação e Linguagem, ministrado na Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico do Porto (ESS-IPP), a aluna Margarida Nobre Vieira está a desenvolver uma dissertação para completar o mestrado, com o tema *"Fatores Preditores da Prontidão Escolar em Crianças de Entrada Condicional no Primeiro Ciclo"*.

Por este motivo, vem solicitar a V. Ex.^a autorização para a efetuação da recolha de dados no vosso agrupamento de escolas, para que a dissertação possa ser realizada. Assim, para este estudo está prevista a avaliação de crianças com entrada condicional no 1º ciclo, com recurso à aplicação das seguintes baterias formais: Avaliação da Linguagem Oral, Teste de Identificação das Competências Linguísticas e Currículo da Carolina do Norte. Irá também ser necessário o acesso aos dados de dois testes de avaliação académica da criança.

Caso este pedido receba o parecer favorável de V. Ex.^a, será igualmente efetuado um pedido de anuência formal aos pais dos alunos que irão participar no estudo. Esta participação é anónima e os dados recolhidos serão utilizados apenas neste estudo.

Aguardando de V. Ex.^a a melhor consideração sobre o assunto.

Muito obrigada pela cooperação e atenção dispensadas.
Atenciosamente,

Margarida Nobre Vieira

Margarida Nobre Vieira

12.10.2023



Anexo 2 – Autorização por parte da Comissão de Ética da ESS.IPP



ESCOLA
SUPERIOR
DE SAÚDE
POLITÉCNICO
DO PORTO

PARECER DA COMISSÃO DE ÉTICA

Número de Registo da Comissão de Ética: CE0073D
Data receção do Documento: 09/11/2023
Existência de entradas anteriores: Sim (10/08/2023)

TÍTULO DO TRABALHO: Fatores preditores da prontidão escolar em crianças de entrada condicional no primeiro ciclo

INVESTIGADOR RESPONSÁVEL: Margarida Nobre Vieira

DATA PREVISTA PARA A REALIZAÇÃO DO TRABALHO: Início 02/05/2023 | Fim 30/09/2024

RESUMO DO ESTUDO

OBJETIVOS: Determinar o ponto de corte nos instrumentos existentes para a população portuguesa, para verificação da prontidão escolar

AMOSTRA: A primeira divulgação e identificação das famílias interessadas será realizada pelos professores titulares que farão igualmente a seleção dos casos de acordo com os critérios de inclusão e exclusão – isto já não são procedimentos da investigação e investigadores propriamente dito?

FORMULÁRIO DE DADOS A RECOLHER: Todas as baterias de avaliação que contenham cabeçalho não serão preenchidas com os dados nominativos das crianças, sendo preenchidos apenas com o código alfanumérico que corresponderá a cada criança do estudo. O questionário de seleção da amostra foi eliminado, pois as crianças referenciadas a participaram já foram previamente "validadas" pelos Professores titulares.

Teste ALO disponível em livre que a equipa de investigação possui, TICL existente na ESS e CCN disponível online (foi disponibilizado o link).

MATERIAL: Nada a referir.

MÉTODOS: A reunião de esclarecimento do estudo entre investigador – participante pode ser online, presencial ou por telefone. Alerta-se para o facto de que a recolha de dados e contacto participantes não pode ser prévia à autorização do estudo.

RISCOS: Refere que são inexistentes.

CONSENTIMENTO INFORMADO: Adequado.

AUTORIZAÇÃO PELOS RESPONSÁVEIS LOCAIS: Processo foi atualizado na DGEEC. Foi apresentada a autorização do Diretor do Agrupamento de Escolas de Caminha.

APRECIÇÃO DA COMISSÃO DE ÉTICA: As questões levantadas foram todas esclarecidas.

PARECER FINAL DA COMISSÃO DE ÉTICA: De acordo com os dados analisados, o parecer é favorável desde que cumpridas todas as diretrizes submetidas a esta Comissão, recomendando-se que a decisão seja suspensa caso haja algum incumprimento grave.

22/11/2023

Assinado por: Pedro Manuel Ribeiro da Rocha Monteiro
Num. de identificação: 09132856
Data: 2023.11.22 15:22:05 +0000



SGS ESS.004.MD.318.02

Anexo 3 – Termo de consentimento informado

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Compete ao Investigador Principal, prestar aos Participantes do estudo as informações necessárias ao consentimento livre e esclarecido. O termo de consentimento informado deve ser específico do Estudo de Investigação (o modelo deve ser adaptado ao estudo em causa, acrescentando outros dados considerados pertinentes ou eliminando partes não aplicáveis).

DESIGNAÇÃO DO ESTUDO: **Fatores Preditores de Prontidão Escolar em Crianças de Entrada Condicional no Primeiro Cído**

Declaração de Consentimento Informado

Conforme o RGPD, a Lei n.º 67/98 de 26 de outubro e a "Declaração de Helsínquia" da Associação Médica Mundial (Helsínquia 1964; Tóquio 1975; Veneza 1983; Hong Kong 1989; Somerset West 1996; Edimburgo 2000; Washington 2002, Tóquio 2004, Seul 2008, Fortaleza 2015) – quando se aplicar

Eu, abaixo-assinado _____, na qualidade de representante legal de _____;

Fui informado de que o Estudo de Investigação acima mencionado se destina a determinar o ponto de corte nos instrumentos existentes para a população portuguesa para a verificação da prontidão escolar em crianças com entrada condicional no primeiro ano de escolaridade.

Sei que neste estudo está previsto o acesso aos dados de dois testes de avaliação académica da criança e a realização de uma avaliação da criança, com recurso à aplicação das seguintes baterias formais: Avaliação da Linguagem Oral (Sim-Sim, I, 1997) Teste de Identificação das Competências Linguísticas (Viana, F., 2004) e Currículo da Carolina do Norte (Snipi, 2017), tendo-me sido explicado em que consistem.

Foi-me garantido que todos os dados relativos à identificação dos Participantes neste estudo são confidenciais e que será mantido o anonimato.

Sei que posso recusar-me a autorizar a participação ou interromper a qualquer momento a participação no estudo, sem nenhum tipo de penalização por este facto.

Compreendi a informação que me foi dada, tive oportunidade de fazer perguntas e as minhas dúvidas foram esclarecidas.

Autorizo de livre vontade a participação daquele que legalmente represento no estudo acima mencionado.

Também autorizo a divulgação dos resultados obtidos no meio científico, garantindo o anonimato.

Margarida Nobre Vieira, 10220943@ess.ipp.pt

- SUBTESTE DE COMPLETAMENTO DE FRASES -

<p>1. REGISTO Nome da criança observada: Data da observação: Idade em meses: Ano de escolaridade:</p>
<p>2. COTAÇÃO MÁXIMA: 30 PONTOS Atribuição de 1 ponto a cada resposta certa e 0 pontos a cada resposta errada. No caso de existirem vários elementos omissos, a resposta só deverá ser considerada correcta se identificados todos eles.</p>
<p>3. ITENS E RESPOSTAS</p> <p>1. R: 2. R: 3. R: 4. R: 5. R: 6. R: 7. R: 8. R: 9. R: 10. R: 11. R: 12. R: 13. R: 14. R: 15. R: 16. R: 17. R: 18. R: 19. R: 20. R: 21. R: 22. R: 23. R: 24. R: 25. R: 26. R: 27. R: 28. R: 29. R: 30. R:</p> <p style="text-align: right;">Cotação</p>
<p>O Observador</p> <p>Total</p>

- SUBTESTE DE COMPREENSÃO DE ESTRUTURAS COMPLEXAS -

<p>1. REGISTO Nome da criança observada: Data da observação: Idade em meses: Ano de escolaridade:</p>
<p>2. COTAÇÃO MÁXIMA: 32 PONTOS Atribuição de 1 ponto a cada resposta certa e 0 pontos a cada resposta errada.</p>
<p>3. ITENS E RESPOSTAS</p> <p>1. R: 2. R: 3. R: 4. R: 5. R: 6. R: 7. R: 8. R: 9. R: 10. R: 11. R: 12. R: 13. R: 14. R: 15. R: 16. R: 17. R: 18. R: 19. R: 20. R: 21. R: 22. R: 23. R: 24. R: 25. R: 26. R: 27. R: 28. R: 29. R: 30. R: 31. R: 32. R:</p> <p style="text-align: right;">Cotação</p>
<p>O Observador</p> <p>Total</p>

- SUBTESTE DE SEGMENTAÇÃO E RECONSTRUÇÃO SEGMENTAL -

BLOCO A: RECONSTRUÇÃO SILÁBICA

1. REGISTO
 Nome da criança observada:
 Data da observação:
 Idade em meses:
 Ano de escolaridade:

2. COTAÇÃO MÁXIMA: 10 PONTOS
 Atribuição de 1 ponto a cada resposta certa e 0 pontos a cada resposta errada.

3. ITENS E RESPOSTAS

1. R:	
2. R:	
3. R:	
4. R:	
5. R:	
6. R:	
7. R:	
8. R:	
9. R:	
10. R:	

Cotação

Total

O Observador

- SUBTESTE DE REFLEXÃO MORFO-SINTÁCTICA -

1. REGISTO
 Nome da criança observada:
 Data da observação:
 Idade em meses:
 Ano de escolaridade:

2. COTAÇÃO MÁXIMA: 62 PONTOS (8 dos quais para os quatro itens de controlo)

Itens reais	Pontuação
Categorias de respostas	0 pontos
não resposta	0,5 pontos
repetição corrigida	1 ponto
repetição exacta	1 ponto
deteção do erro	1 ponto
correção	1 ponto

nota: a pontuação de cada item real corresponde ao somatório das diversas alíneas das instruções de aplicação, sendo de 3 pontos o máximo possível; os deverá ser atribuída a pontuação referente à indicação de que a frase está incorrecta (deteção do erro) se a criança indicar onde se situa a incorrecção.

Itens de controlo	Pontuação
Categorias de respostas	0 pontos
não resposta	0,5 pontos
repetição corrigida	1 ponto
repetição exacta	1 ponto
avaliação da correção	1 ponto

nota: a pontuação de cada item de controlo corresponde ao somatório das duas primeiras alíneas das instruções de aplicação, sendo de 2 pontos o máximo possível (repetição e avaliação da correção);

3. ITENS E RESPOSTAS

1. R:	repetição c*	deteção do erro sim não	correção certa errada	Cotação
2. R:				
3. R:				
4. R:				
5. R:				
6. R:				
7. R:				
8. R:				
9. R:				
10. R:				
11. R:				
12. R:				
13. R:				
14. R:				
15. R:				
16. R:				
17. R:				
18. R:				
19. R:				
20. R:				
21. R:				
22. R:				

Total

O Observador

Nota: c* repetição corrigida; c** repetição exacta (sem correção).

- SUBTESTE DE SEGMENTAÇÃO E RECONSTRUÇÃO SEGMENTAL -

BLOCO C: SEGMENTAÇÃO SILÁBICA

<p>1. REGISTO Nome da criança observada: Data da observação: Idade em meses: Ano de escolaridade:</p>
<p>2. COTAÇÃO MÁXIMA: 10 PONTOS Atribuição de 1 ponto a cada resposta certa e 0 pontos a cada resposta errada.</p>
<p>3. ITENS E RESPOSTAS</p> <p>Cotação</p> <p>1. R: 2. R: 3. R: 4. R: 5. R: 6. R: 7. R: 8. R: 9. R: 10. R:</p>

Total

O Observador

- SUBTESTE DE SEGMENTAÇÃO E RECONSTRUÇÃO SEGMENTAL -

BLOCO B: RECONSTRUÇÃO FONÉMICA

<p>1. REGISTO Nome da criança observada: Data da observação: Idade em meses: Ano de escolaridade:</p>
<p>2. COTAÇÃO MÁXIMA: 10 PONTOS Atribuição de 1 ponto a cada resposta certa e 0 pontos a cada resposta errada.</p>
<p>3. ITENS E RESPOSTAS</p> <p>Cotação</p> <p>1. R: 2. R: 3. R: 4. R: 5. R: 6. R: 7. R: 8. R: 9. R: 10. R:</p>

Total

O Observador

- SUBTESTE DE SEGMENTAÇÃO E RECONSTRUÇÃO SEGMENTAL

BLOCO D: SEGMENTAÇÃO FONÉMICA

1. REGISTO

Nome da criança observada:

Data da observação:

Idade em meses:

Ano de escolaridade:

2. COTAÇÃO MÁXIMA: 10 PONTOS

Atribuição de 1 ponto a cada resposta certa e 0 pontos a cada resposta errada.

3. ITENS E RESPOSTAS

1. R:

2. R:

3. R:

4. R:

5. R:

6. R:

7. R:

8. R:

9. R:

10. R:

Cotação

Total

O Observador

G. CORES

- 49. Vermelho
- 50. Azul
- 51. Amarelo
- 52. Verde
- 53. Laranja
- 54. Roxo
- 55. Castanho
- 56. Chizento

H. OPOSTOS

- 57. Alto
- 58. Bonito
- 59. Gordo
- 60. Forte
- 61. Fácil
- 62. Limpo
- 63. Novo
- 64. Quente

**II PARTE
CONHECIMENTO MORFO-SINTÁCTICO**

I. CONCORDÂNCIA GÊNERO/NÚMERO

- 65. A bola é... (redonda)
- 66. O balão é... (redondo)
- 67. A bola e o balão são... (redondos)

J. PRETÉRITO PERFEITO

- 68. Pintar... (Pintou)
- 69. Comer... (Comeu)
- 70. Fazer... (Fez)
- 71. Coriar... (Coriou)
- 72. Subir... (Subiu)
- 73. Grasnar... (Grasnou)
- 74. Sorrir... (Sorriu)
- 75. Voar... (Voou)

L. PLURAIS

- 76. Rapazes
- 77. Lápis
- 78. Anéis
- 79. Piões
- 80. Cães
- 81. Caracóis
- 82. Puntis
- 83. Farol
- 84. Maior
- 85. Melhor

M. GRAUS DE ADJECTIVOS

- 84. Maior
- 85. Melhor

N. COMPRENSÃO DE ESTRUTURAS COMPLEXAS

- 86. O carro azul da tia teve um furo.
P. De que cor é que é o carro da tia?
- 87. O leão, que o tigre mordeu, saltou por cima da cobra.
P. Quem é que saltou por cima da cobra?
- 88. A Joana calçou as botas visto que estava a chover.
P. Porque é que a Joana calçou as botas?
- 89. A mãe perdeu o autocarro porque o relógio estava atrasado.
P. Porque é que a mãe perdeu o autocarro?



Edipsico - Edições e Investigação em Psicologia, Lda.
 Fraçeta da Rasa, 57
 4490-348 Vila Nova de Gaia
 Tel. 22 91 95 30 Fax 22 715 08 51
 www.edipsico.com P. email: edipsico@mail.telepac.pt

T.I.C.L.

**TESTE DE IDENTIFICAÇÃO DE
COMPETÊNCIAS
LINGUÍSTICAS**

(Fernanda Leopoldina P. Vianna - 2004)

Nome: _____ Idade: _____ Data Nasc.: _____
 J. Infância/Escola: _____ Educ./Prof.: _____

**I PARTE
CONHECIMENTO LEXICAL**

A. PARTES DO CORPO

- 1. Olho(s)
- 2. Orelha
- 3. Queixo
- 4. Pescoço
- 5. Ombros
- 6. Cotovelo
- 7. Barriga
- 8. Joelho

B. OBJECTOS

- 9. Abelha
- 10. Barco
- 11. Guarda-Chuva
- 12. Escova de dentes
- 13. Torneira
- 14. Telefone
- 15. Panela/Tacho
- 16. Mola de roupa

C. VERBOS

- 17. Comer
- 18. Telefonar
- 19. Pentear-se
- 20. Tomar banho
- 21. Escrever
- 22. Ler
- 23. Regar
- 24. Guiar/Conduzir

D. CATEGORIAS

- 25. Animais
- 26. Brinquedos
- 27. Frutas
- 28. Bebidas
- 29. Ferramentas
- 30. M. Transporte
- 31. Móveis
- 32. Instrumentos Musicais

E. FUNÇÕES

- 33. Vestir
- 34. Cortar
- 35. Escrever
- 36. Cavar a terra
- 37. Costurar
- 38. Aparafusar
- 39. Ver as horas
- 40. Tocar música

F. LOCATIVOS

- 41. Em cima
- 42. Em baixo/debaixo
- 43. No meio/entre
- 44. À frente
- 45. Altrás
- 46. Ao lado de
- 47. Dentro
- 48. Fora

IV PARTE
REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA

Q. AVALIAÇÃO DA CORRECÇÃO

Ex: a) _____
Ex: b) _____

Certo	Errado	Justificação dada pela criança
111. Mim pendura isto	_____	_____
112. Amanhá ele foi jogar a bola	_____	_____
113. Ontem a mãe vai dar-te um rebuçado	_____	_____
114. Os meninos joga à bola	_____	_____

R. SEGMENTAÇÃO

Palavras	Sílabas
115. Joaquim telefona	_____
116. Ela bebe leite	_____
117. Vão cair	_____
118. Esta senhora aspira	_____
119. Pa / to	123. Ca / sa / co
120. Ti / jo / to	124. Sa / co
121. Chu / pe / ta	125. Te / sou / ra
122. Bo / la	126. Ca / sa

S. IDENTIFICAÇÃO AUDITIVA

Sons Iniciais	Sons Finais
127. Bota / Bola	131. Caracol / Farol
128. Gato / Galo	132. Cão / Balão
129. Estrela / Escada	133. Cruzeta / Chupeta
130. Chave / Chávena	134. Bandeira / Cadeira

Observações: _____

Data: _____ Examinador: _____

90. Quando a professora chegou à escola ainda a Sílvia não estava na sala.

P. Quem é que chegou primeiro à escola?

91. Se não chovesse, o Pedro tinha ido andar de bicicleta com o pai.
P. O que é que tinha acontecido se não chovesse?

III PARTE
MEMÓRIA AUDITIVA

O. MEMÓRIA AUDITIVA

Pseudo-palavras	Palavras
92. Leco - Fima - Sila	96. Mar - Pote - Dança
93. Bila - Fajo - Nala	97. Carro - Gato - Maça
94. Pale - Gola - Jula - Dima	98. Mesa - Chuva - Criança - Mota
95. Tica - Dule - Muto - Feco	99. Sol - Ler - Xalle - Bota

Frases

100. Os cães gostam de brincar.	Certo	_____
101. A Maria está no carro.	Errado (frase repetida pela criança)	_____
102. A mãe disse à menina para tomar conta do bebé.	_____	_____
103. Temos que ir a pé, porque esta é a bicicleta do Pedro.	_____	_____
104. A mãe pediu à Sandra para levar o cão preto para casa.	_____	_____

Ordens

105. Levanta-te e põe as mãos em cima da tua cabeça.	_____
106. Senta-te, abre o livro, e põe-no no teu colo.	_____
107. De-me o livro, vai até à porta, e volta outra vez para aqui.	_____

P. SEQUENCIALIZAÇÃO NARRATIVA

Registrar, se possível, a história da criança:

108. Saída, passeio de bicicleta

109. Queda da bicicleta

110. Ser ajudado por uma senhora

CURRÍCULO DA CAROLINA DO NORTE (CCN)
REGISTO DE AVALIAÇÃO E TABELAS DE POGRESSO NO DESENVOLVIMENTO
(2-5 ANOS)

Coloque a data da sua avaliação no cimo da coluna e marque + no quadro relativo a cada item

Idade (anos)	SEQUÊNCIAS CURRICULARES	Data	Data	Data	Data
1. Atenção e Memória					
(2.5)	a. Antecipa partes de rimas ou canções.				
	b. Repete sequências de 2 dígitos ou 2 palavras não relacionadas.				
	c. Aponta a mão que esconde um brinquedo.				
	d. Participa em rimas infantis – repete partes das mesmas.				
(3)	e. Diz o nome de um objecto ou imagem mostrado por breves momentos juntamente com outro e depois escondido.				
	f. Lembra-se de informação acerca de acontecimentos casuais (p.e., “O que viste no Jardim Zoológico?”).				
	g. Repete frases de 3 palavras.				
	h. Diz ou canta pelo menos duas rimas ou canções infantis em grupo ou com um adulto.				
(3.5)	i. Identifica uma imagem que lhe foi mostrada momentaneamente e apresentado novamente num conjunto de 4 outras imagens.				
	j. Nomeia um objecto ou imagem de entre vários (4 ou mais) mostrados, nomeados e depois escondidos.				
	k. Repete uma sequência de 3 dígitos ou 3 palavras não relacionadas.				
	l. Repete frases de 4 palavras incluindo adjectivos.				
(4)	m. Lembra-se e nomeia qual de 4 objectos foi escondido.				
	n. Descreve objectos familiares sem os ver.				
	o. Recorda 1 ou 2 elementos de uma história acabada de ler (sem ajuda/sem pistas).				
	p. Emparelha um objecto (ou imagem) tendo em conta a cor e a forma quando este é mostrado por breves momentos.				
(4.5)	q. Canta canções ou diz rimas, de pelo menos 30 palavras (as palavras podem ser repetidas).				
	r. Recorda 3 ou 4 elementos de uma história (sem pistas).				
	s. Emparelha 2 objectos (ou imagens) tendo em conta a cor e a forma, quando estes são mostrados por breves momentos.				
	t. Descreve acontecimentos passados (p.e., ontem ou na semana anterior).				
(5)	u. Recorda a maior parte dos elementos essenciais de uma história.				
	v. Repete frases de 5 ou 6 palavras, mantendo a estrutura gramatical.				
	w. Repete uma sequência de 4 números ou palavras não relacionadas.				
	x. Lembra-se do lugar de uma imagem, num conjunto ordenado, quando a imagem foi vista somente por breves momentos (p.e., durante 5 segundos).				
2-I. Conceitos: Gerais					
(2.5)	a. Agrupa objectos por cor, forma ou nome.				
	b. Segue instruções incluindo “dentro de”, “fora de”, “em cima de”.				
(3)	c. Identifica <i>mole</i> e <i>duro</i> .				
	d. Identifica <i>vermelho</i> , <i>azul</i> e <i>amarelo</i> .				
	e. Identifica <i>quadrado</i> e <i>redondo</i> .				

(3.5)	f. Compreende “para cima”, “para baixo”, “a parte de cima” e “a parte de baixo”.				
	g. Compreende “debaixo de”, “por cima de”, “próximo de”, “ao lado de”.				
	h. Compreende “rápido” e “devagar”.				
	i. Compreende “vazio” e “cheio”.				
	j. Responde a perguntas ou faz afirmações que indicam compreender que diferentes actividades ocorrem em diferentes momentos do dia (p.e., o pequeno almoço de manhã; dormir à noite).				
(4)	k. Escolhe “o que é diferente” ou “o que não é igual”.				
	l. Compreende <i>pesado</i> e <i>leve</i> .				
	m. Compreende “à volta de”, “em frente a”, “atrás de”, “entre”, “alto” e “baixo”.				
	n. Completa duas analogias (i.e., frases que envolvam opostos).				
	o. Agrupa tendo em conta 2 características p.e., tamanho e cor, forma e cor).				
(4.5)	p. Compreende <i>gordo</i> , <i>magro</i> , <i>grosso</i> e <i>fino</i> .				
	q. Compreende <i>áspero</i> e <i>macio</i> .				
	r. Compreende “para trás” e “para a frente”.				
	s. Conhece materiais e é capaz de dizer de que material são feitos objectos comuns.				
	t. Agrupa por categorias (p.e., alimentos, roupas, brinquedos, objectos da mãe).				
(5)	u. Nomeia todas as cores primárias (vermelho, azul, amarelo, verde, branco e preto)				
	v. Nomeia círculo, quadrado e triângulo.				
	w. Dá exemplos dentro de uma categoria (p.e., animais, objectos de cozinha, roupa).				
	x. Compara tamanhos de objectos familiares que não estão à vista.				
	y. Completa frases que envolvem analogias (pelo menos 5).				
	z. Identifica um objecto que não pertence a um conjunto e descobre o que pertence, utilizando até 3 características (p.e., tamanho, forma, cor, número, classe do objecto).				
2-II. Conceitos: Tamanho e Número					
(2.5)	a. Utiliza ou compreende palavras que indicam tamanho (p.e., grande, pequeno).				
	b. Escolhe “só um”.				

(3)	c. Responde a questões relativas a quantidade – <i>um</i> e <i>dois</i> .				
	d. Dá/escolhe dois e três objectos.				
	e. Segue instruções que incluem os conceitos “todos” e “nenhum”.				
(3.5)	f. Emparelha correctamente imagens com 2 objectos, quando tem um conjunto de imagens que incluem 1, 2, 3 e 4 objectos.				
	g. Compreende <i>alto</i> e <i>baixo</i> , <i>mais</i> e <i>menos</i> .				
	h. Emparelha imagens que contêm diferentes configurações de objectos, até 6, tendo em conta o número.				
	i. Dá “mais um”.				
(4)	j. Conta até 6 objectos numa fila.				
	k. Responde a perguntas envolvendo adição de +1, até 5.				
	l. Identifica (ou utiliza correctamente) <i>maior</i> e <i>o maior</i> ; <i>menor</i> e <i>o menor</i> ; <i>mais largo</i> e <i>o mais largo</i> .				
	m. Conta 10 objectos numa fila.				
(4.5)	n. Compreende “o mesmo número” e é capaz de separar um conjunto em duas metades.				
	o. Identifica <i>cêntimos</i> e <i>euros</i> , quando são nomeados.				
	p. Conta correctamente até 20.				
	q. Emparelha 3 imagens ou objectos que representam diferentes quantidades, até 6, seguindo um padrão.				

	r. Dá o número correcto de objectos quando lhe é pedido – todos os números desde 4 até 10.				
	s. Diz a idade actual, que idade tinha no ano passado e que idade terá no próximo ano.				
	t. Responde a perguntas envolvendo adição de +2 até 10.				
(5)	u. Reconhece um padrão que se repete numa sequência e é capaz de o continuar.				
3. Jogo Simbólico					
	a. Envolve-se em jogos de faz de conta fazendo papel de adulto (p.e., cozinhar, martelar, falar ao telefone).				
(2.5)	b. Faz de conta que os objectos são outra coisa do que são na realidade (p.e., os cubos representam comida).				
	c. Assume diferentes papéis quando brinca na casinha ou noutras actividades.				
(3)	d. Representa situações mais complexas no jogo (p.e., brinca aos médicos com bonecos ou animais, vai às compras com o carrinho de bebé).				
	e. Faz brincadeiras que incluem uma sequência lógica de 3 ou 4 partes que se desenvolve à medida que o jogo se desenrola.				
(3.5)	f. Utiliza materiais para construir outros objectos.				
	g. Utiliza bonecas, animais de peluche ou fantoches como participantes nas brincadeiras – cria diálogos.				
(4)	h. Descreve as suas próprias actividades durante o jogo.				
	i. Constrói grandes estruturas com blocos ou cadeiras e concentra o jogo à volta delas.				
(4.5)	j. Envolve outros no jogo de faz-de-conta – discute papéis.				
	k. Utiliza animais de brincar ou bonecas para representar “o que aconteceria se”.				
(5)	l. Envolve-se em jogos complexos em que faz de conta que é adulto (p.e., joga às casinhas com outras crianças, resolve problemas da mesma maneira que os adultos).				
4. Raciocínio					
	a. Faz experiências de causa-efeito durante as brincadeiras.				
(3)	b. Responde correctamente a, pelo menos, uma pergunta do tipo: “porquê?” (p.e., “porque é que temos (ou utilizamos) fogão?”; “porque é que usamos guarda-chuva?”).				
	c. Identifica imagens ou situações disparatadas ou erradas.				
(3.5)	d. Responde a 2 ou mais perguntas do tipo: “o que fazes quando”.				
	e. Descreve coisas absurdas simples em imagens ou na vida real (p.e., um adulto a chuchar no dedo ou a ir para a cama com a roupa vestida).				
(4)	f. Responde correctamente a perguntas do tipo: “diz-me como” ou “como fazes” (p.e., “Diz-me como (Como é que) fazes uma sanduíche?”).				
	g. Descreve o que “vai acontecer a seguir”.				
	h. Encontra “uma coisa que fica bem com isto” (p.e., prego com martelo, linha com agulha, sapato com meia).				
(4.5)	i. Raciocina sobre experiências e pergunta e responde a perguntas (p.e., “Porque é que não posso...?”; “O que acontecerá se...?”; “Porque é que ___ fez ___?”).				
(5)	j. Raciocina acerca de acontecimentos futuros (p.e., “Se ___ acontecer, eu ___”).				
5-I. Percepção Visual: Construção com Blocos					
	a. Constrói um comboio com blocos, imitando um modelo.				
	b. Constrói uma casa com blocos, imitando um modelo.				
(3)	c. Constrói uma ponte com blocos, imitando um modelo.				
(3.5)	d. Imita uma ponte construída na horizontal.				
	e. Imita um porto de 5 blocos.				
(4.5)	f. Copia padrões de blocos construídos na horizontal (Grupo 1).				
(5)	g. Copia padrões de blocos construídos na horizontal (Grupo 2).				

5-II. Percepção Visual: Puzzles e Emparelhamentos

	a. Encaixa formas redondas, quadradas e triangulares, num tabuleiro de formas (mesma orientação).				
(2.5)	b. Encaixa formas redondas, quadradas e triangulares, num tabuleiro de formas invertido.				
(3)	c. Consegue montar 2 tipos de puzzles de duas peças.				
	d. Consegue montar um puzzle de 4 ou 5 peças.				
(3.5)	e. Emparelha cartões com desenhos geométricos (orientação irrelevante).				

(4)	f. Emparelha pelo menos 8 formas geométricas.				
	g. Consegue montar um puzzle de 8 -10 peças.				
(4.5)	h. Imita a construção de um padrão visual simples utilizando blocos de madeira.				
	i. Consegue montar um puzzle de 12-20+ peças.				
	j. Emparelha letras e números.				
(5)	k. Emparelha nomes e palavras pequenas.				

6. Vocabulário Expressivo

	a. Nomeia os objectos mais comuns quando os vê.				
	b. Nomeia objectos sonoros quando os ouve.				
	c. Nomeia objectos que toca ou manuseia.				
	d. Nomeia 2 ou mais imagens de objectos comuns.				
	e. Nomeia 6 ou mais imagens de objectos comuns.				
(2.5)	f. Utiliza pelo menos 50 palavras diferentes.				
	g. Nomeia 8 ou mais desenhos do contorno de objectos comuns.				
(3)	h. Nomeia a maior parte das imagens de objectos familiares.				
	i. Nomeia imagens de objectos observados principalmente em livros (p.e., animais da quinta ou tractores, para crianças da cidade).				
(3.5)					
(4)	j. Define 2 ou mais palavras simples (p.e., “O que quer dizer ---?”, “O que é ---?”).				
(4.5)	k. Define 5 palavras simples.				
(5)	l. Define 10 palavras simples.				

7. Interesse Pelos Sons e Pelas Funções da Linguagem

	a. Identifica objectos, pessoas e situações pelos seus sons.				
	b. Ouve com atenção palavras novas, pode pedir para se repetir.				
(3)	c. Repete palavras novas para si próprio.				
(3.5)	d. No jogo, utiliza vozes diferentes para pessoas diferentes.				
(4)	e. No jogo ou nas conversas utiliza afirmações tais como: “Ele disse...”.				
	f. Pergunta o significado das palavras ou de alguma maneira indica consciência de que as palavras têm um significado.				
(4.5)	g. Faz rimas com palavras simples.				
(5)	h. Depois de ouvir o significado de uma palavra nova, utiliza-a no seu discurso.				

8. Competências de Linguagem Receptiva

	a. Compreende “olha”.				
	b. Identifica imagens de objectos familiares.				
	c. Segue ordens relativas a 2 objectos ou a um objecto e um local (p.e., “Põe o/a... dentro/em cima...”; “Leva o/a... para...”).				
(2.5)	d. Identifica 6 partes do corpo.				
	e. Identifica 10 ou mais desenhos de contorno de objectos quando estes são nomeados.				
	f. Identifica 5 ou mais objectos pelo seu uso (p.e., “Mostra-me o que serve para beber”).				

(3)	g. Responde correctamente a perguntas do tipo “Onde...?”.				
	h. Responde correctamente a perguntas do tipo “Porquê...?”.				
(3.5)	i. Responde a perguntas de “sim/não” com palavras ou gestos adequados (p.e., “Queres...?”; “Isto é teu?”)				
	j. Responde correctamente a perguntas do tipo “Quem...?” e “De quem...?”.				
	k. Identifica imagens de objectos pela sua função (p.e., “Mostra-me o que serve para...?”).				
(4)	l. Segue 2 ordens não relacionadas numa sequência (p.e., “Põe a boneca na prateleira e depois traz-me a bola.”).				
	m. Responde correctamente a perguntas do tipo “Qual...?” e “Quantos...?”.				
	n. Nomeia objectos pela sua função (p.e., “O que usamos para cortar relva?”).				
	o. Segue 3 ordens não relacionadas numa sequência, envolvendo 2-3 objectos diferentes (p.e., “Põe a boneca na prateleira, põe a camisa no cabide e traz-me a bola.”).				
	p. Responde correctamente a afirmações ou perguntas que envolvem plurais regulares.				
(4.5)	q. Compreende afirmações ou instruções que envolvem formas negativas (p.e., “O cão não é grande.”; “Não leves o vermelho.”).				
(5)	r. Responde correctamente a perguntas do tipo “A que distância fica...?”.				
	s. Responde correctamente a questões que envolvam conceitos de tempo (p.e., antes, depois, hoje, amanhã, hoje à noite).				
9. Competências de Conversação					
(2.5)	a. Pede objectos ou actividades através de palavras ou gestos.				
	b. Cumprimenta pessoas familiares com palavras ou gestos.				
	c. Faz perguntas simples (p.e., “Está a fazer?”; “Onde vai?”).				
	d. Faz perguntas do tipo “sim/não” com um tom de voz adequado.				
(3)	e. Comenta o aparecimento ou desaparecimento de objectos ou pessoas.				
	f. Pede ajuda (p.e., “Ajuda-me”; “Faz tu”).				
	g. Pede autorização (p.e., “João rua?”).				
	h. Mantém um diálogo dando várias vezes a vez.				
(3.5)	i. Muda o discurso de acordo com o ouvinte (p.e., fala de maneira diferente com bebés e com adultos).				
	j. Fala ao telefone esperando pela sua vez para responder.				
	k. Utiliza palavras para descrever atributos de brinquedos ou de alimentos (p.e., cor, textura, relação espacial entre eles).				
	l. Completa frases incompletas começadas por um adulto (p.e., analogias, palavras em histórias familiares).				
	m. Descreve o que está a acontecer ou o que está a ver.				

(4)	n. Quando lhe é pedido para “falar sobre” uma imagem, nomeia 3 ou mais elementos ou descreve o que está a acontecer.				
	o. Responde correctamente a perguntas do tipo “O que é que fazes (quando/se)” e “Porque é que nós...”.				
	p. Conta uma história a partir das imagens.				
	q. Descreve funções de objectos.				
	r. Responde adequadamente a perguntas do tipo “O que é”, “De quem é”, “Quantos” (mesmo que não correctamente).				
	s. Comunica relações de causa-efeito (p.e., “Está partido e não funciona”).				

	t. Faz perguntas contingentes para manter uma conversa (p.e., “Porque é que ele fez isso?; “Depois o que é que aconteceu?”).				
(4.5)	u. Provoca interesse no ouvinte através de referências indirectas (p.e., “Eu tenho um brinquedo novo no meu quarto”).				
	v. Mostra ter conhecimento acerca do mundo, quando comunica com pares e adultos.				
	w. Faz afirmações envolvendo causa-efeito (p.e., utiliza palavras tais como “porque”, e “uma vez que” – “Eu já posso brincar porque já não estou doente.”).				
(5)	x. Conta 2 histórias familiares sem suporte de imagens – inclui todas as partes importantes.				
10. Construção de Frases					
	a. Utiliza frases de 2 palavras para indicar posse (p.e., “Meia mãe”, “Minha boneca”) e acção (p.e., “Comer bolacha”, “Encontrar sapatos”).				
	b. Utiliza frases de 2 palavras para indicar ausência (p.e., “Sumo não há”, “Papá tchau”) e repetição (p.e., “Mais sumo”).				
	c. Utiliza frases de 2 palavras para indicar especificidade (p.e., “Este brinquedo”, “Aquele caixa”) e características (p.e., “Forno quente”, “Coelhinho lindo”).				
(2.5)	d. Utiliza o “s” no fim de algumas palavras para formar plurais.				
	e. Utiliza verbos auxiliares, normalmente abreviados (p.e., “tá comer”, “qué ir”).				
	f. Utiliza “estou a...” nas formas verbais (p.e., “Estou a ajudar”)				
	g. Utiliza termos negativos (p.e., “não posso”, “nã quero”).				
	h. Utiliza pronomes pessoais (p.e., me, te, o meu, o teu).				
	i. Utiliza frases com proposições (p.e., dentro de casa, em cima de).				
(3)	j. Utiliza frases de 3 palavras para especificar (p.e., “Aquele grande”, “Este dedo dói”), para indicar rejeição (p.e., “Livro mau não”, “Não quero isso”) e/ou para descrever ((p.e., “O cão grande”).				
	l. Faz perguntas do tipo “porquê?”, “o quê?”, “onde?”.				
(3.5)	m. Utiliza “eu” em vez do nome.				
	n. Utiliza “s” no fim dos pronomes possessivos para formar plurais.				
	o. Utiliza afirmações preposicionais em frases (p.e., “Põe isso <i>no meu colo</i> ”).				
(4)	p. Utiliza correctamente na forma passada a maior parte dos verbos irregulares.				
	q. Utiliza termos que indicam quantidade (p.e., algum, a maioria, muitos, poucos, todos).				
	r. Utiliza “e”, “mas”, “ou” e “porque” para ligar 2 frases numa só (p.e., “Bateu-me <i>mas</i> não me magoou”).				
(4.5)	s. Utiliza o verbo auxiliar “estar” (p.e., “Ele magoou-se quando <i>estava</i> a correr”).				
	t. Distingue correctamente verbos no passado, no presente e no futuro; verbos regulares e irregulares.				
	u. Utiliza a ordem gramatical correcta para formular perguntas (p.e., “Porque é que o João está aqui?”).				
	v. Utiliza as terminações em verbos ou nomes para indicar a actividade de uma pessoa ou de um objecto (p.e., motorista, pintor, guiador, violinista).				
(5)	w. Utiliza termos comparativos (p.e., grande, maior, o maior, pequeno, menor, o menor, triste, mais triste, o mais triste).				
11. Responsabilidade					
(2.5)	a. Evita perigos comuns (p.e., vidro partido, lugares altos, ruas movimentadas, animais grandes).				
(3)	b. Sabe o que fazer com os brinquedos e utiliza-os adequadamente.				

	c. Arruma os brinquedos de forma organizada quando lhe é pedido (pode ter que ser lembrado).				
(3.5)	d. Segue regras dadas pelos adultos em actividades novas ou em jogos simples.				
	e. Responde a perguntas relacionadas com cuidados pessoais (p.e., “Porque é que não deves brincar com facas?”, “Porque é que deves olhar antes de atravessar a rua?”).				
(4)	f. Demonstra cuidado ao manusear animais pequenos ou objectos frágeis.				
	g. Responde de forma adequada a instruções dadas em pequeno grupo.				
(4.5)	h. Brinca junto a casa sem supervisão constante do adulto.				
	i. Compra objectos simples numa loja sem ajuda (p.e., vai buscar os objectos ou diz ao empregado o que quer, dá o dinheiro e espera pelo troco).				
(5)	j. Atende o telefone de forma adequada e dá o recado.				
12. Auto-Conceito					
	a. Exprime sentimentos de <i>interesse, prazer, surpresa, entusiasmo, precaução e queixa</i> (4 ou mais).				
(2.5)	b. Sabe a sua idade (p.e., diz ou mostra com os dedos).				
	c. Faz afirmações positivas sobre si próprio.				
	d. Diz o seu primeiro nome.				
	e. Mostra-se orgulhoso com o sucesso.				
(3)	f. Responde de forma correcta quando lhe perguntam se é menino ou menina.				
	g. Diz o seu primeiro e o seu último nome.				
	h. Chama a atenção para o seu desempenho.				
(3.5)	i. Exprime entusiasmo pelo trabalho ou jogo.				
	j. Identifica os próprios sentimentos.				
(4)	k. É capaz de dizer para que servem os olhos, os ouvidos e o nariz.				
	l. Fala acerca dos seus sentimentos relacionados com acontecimentos.				
(4.5)	m. Mostra interesse pelo seu corpo – faz perguntas sobre as suas funções.				
	n. Responde a perguntas sobre higiene ou cuidados pessoais (p.e., “Porque é que se penteia o cabelo?”).				
(5)	o. Procura actividades que desafiem as suas capacidades.				
13. Competências de Interação Social					
	a. Cumprimenta espontaneamente adultos familiares.				
	b. Partilha comida ou brinquedos com adultos familiares.				
	c. Brinca junto de outras crianças sem desavenças durante 15 minutos.				
(2.5)	d. Ajuda os adultos em actividades tais como arrumar, limpar o pó ou levantar a mesa.				
	e. Exprime afecto e/ou preferência por alguns colegas.				
(3)	f. Exprime pena quando outra criança se magoa ou tem experiências desagradáveis.				
	g. Conversa com os colegas.				
	h. Dá a vez, a maior parte das vezes, quando lembrado.				
	i. Responde de forma adequada ao contacto social de adultos familiares.				
(3.5)	j. Separa-se com facilidade dos pais em ambientes familiares.				
	k. Tenta reconfortar os colegas que estão infelizes.				
	l. Faz jogos de grupo com outras crianças, tais como escondidinhas, sem a supervisão constante do adulto.				
	m. Participa em jogos simples de mesa ou de cartas com outras crianças, sem supervisão do adulto.				
(4)	n. Pede autorização para utilizar objectos que pertencem a outros.				
	o. Mostra consciência dos sentimentos dos outros (p.e., “Ele está zangado”; “Estás triste?”).				

(4.5)	p. Utiliza de forma adequada termos tais como “obrigado”, “por favor” e “de nada”.				
	q. Reconhece que o outro tem necessidade de ajuda e presta assistência.				
	r. Cooperar com os colegas em brincadeiras, por períodos longos, sem requerer a intervenção do adulto.				
(5)	s. Identifica amigos especiais.				
	t. Dá a vez e partilha espontaneamente.				
	u. Afirma-se a si próprio de forma socialmente aceitável.				
14-I. Autonomia - Comer					
(2.5)	a. Come uma refeição completa com colher, de forma independente				
	b. Começa a usar o garfo.				
	c. Bebe por um copo pequeno que segura com uma mão.				
	d. Serve-se de água sem ajuda (p.e., abre e fecha a torneira).				
(3)	e. Verte líquidos de um recipiente para outro.				
	f. Utiliza uma faca para barrar.				
	g. Corta a comida com a parte lateral do garfo.				
(3.5)	h. Engole a comida que tem na boca antes de comer outro bocado.				
(4)	i. Prepara uma tigela de cereais com leite de forma independente.				
	j. Segura o garfo entre os dedos.				
(4.5)	k. Bebe água de um bebedouro de forma independente.				
(5)	l. Prepara sanduíches de forma independente.				
14-II. Autonomia - Vestir					
(2.5)	a. Tira os sapatos.				
	b. Tira o casaco.				
	c. Veste sozinho roupas simples (p.e., um chapéu, calças, meias, sapatos).				
(3)	d. Veste toda a roupa sem ajuda, mas não a aperta.				
	e. Desaperta a roupa (botões grandes, molas, atacadores).				
(4)	f. Abotoa o casaco ou o vestido.				
(4.5)	g. Veste-se e despe-se com uma pequena ajuda.				
(5)	h. Fecha a roupa com fecho éclair à frente, como por exemplo, o casaco.				
14-III. Autonomia - Higiene					
(2.5)	a. Seca as mãos.				
(3)	b. Lava as mãos.				
(3.5)	c. Lava e seca as mãos e a cara sem ajuda.				
(4)	d. Escova os dentes.				
(4.5)	e. penteia-se com a escova ou o pente.				
(5)	f. Assoa o nariz sozinho a pedido.				
14-IV. Autonomia – Controle dos Esfincteres					
(2.5)	a. Indica frequentemente necessidade de ir à casa de banho; raramente tem acidentes intestinais.				
(3)	b. Utiliza a sanita sozinho, excepto para se limpar depois de defecar.				
(3.5)	c. Raramente tem “acidentes” relacionados com o controle dos esfincteres; pode precisar de ajuda com roupa difícil.				
(4)	d. É independente na utilização da sanita (pode precisar de ajuda para se limpar).				
(4.5)	e. Rasga o papel higiénico e puxa o autoclismo depois de utilizar.				
(5)	f. Limpa-se sozinho depois de defecar.				

15. Motricidade Fina – Uso da Mão

(2.5)	a. Brinca com materiais “sujos” como barro – bater, beliscar e manipular com os dedos.				
	b. Demonstra preferência por uma das mãos (especialmente a comer).				
(3)	c. Identifica um objecto pelo tacto.				
	d. Constrói uma torre de 8-10 cubos.				
(3.5)	e. Demonstra preferência por uma das mãos, pegando nos objectos sempre com a mesma mão; cruza a linha média no corpo.				
(4)	f. Coloca pinos de 6 mm num tabuleiro de pinos.				
(4.5)	g. Coloca 10 bolinhas dentro de uma garrafa em 30 segundos.				
16. Motricidade Fina – Manipulação					
(2.5)	a. Roda o puxador de uma porta com rotação do antebraço.				
	b. Desenrosca a tampa de uma garrafa pequena.				
(3)	c. Desaperta botões grandes (p.e., 2 cm).				
	d. Enrosca tampas.				
(3.5)	e. Faz formas simples com plasticina (p.e., uma bola, uma cobra).				
	f. Roda um manípulo, a 90°, de uma só vez.				
	g. Retira a tampa de uma garrafa em 30 segundos.				
(4)	h. Segura um objecto pequeno na palma da mão e depois prolonga o gesto em pinça sem ajuda da outra mão.				
(4.5)	i. Aperta botões de 1,3 cm.				
(5)	j. Põe cliques em papel.				
17. Motricidade Fina – Destreza Bilateral					
	a. Enfia contas grandes num fio.				
(2.5)	b. Separa contas grandes.				
	c. Segura numa bola e fá-la rodar.				
(3)	d. Enfia num fio contas pequenas de 1,3 cm.				
(3.5)	e. Dá um nó simples.				
(4)	f. Passa o atacador em 2 buracos.				
(4.5)	g. Faz uma costura simples em cartões e tecidos de enfiamentos.				
(5)	h. Dobra um papel de 20cm x 27,5cm ao meio (sem demonstração).				
18. Motricidade Fina – Uso de Instrumentos					
(2.5)	a. Transfere materiais com uma colher.				
(3)	b. Utiliza um pequeno martelo de madeira para martelar objectos.				
(3.5)	c. Utiliza um rolo para achatar materiais.				
(4)	d. Utiliza pinças grandes de madeira para transportar materiais de um lado para o outro.				
(4.5)	e. Utiliza martelo e pinos ou pregos.				
(5)	f. Utiliza molas para transportar pequenos objectos.				
19-I. Competência Visuo Motora – Domínio do Lápis e Cópia					
	a. Faz um rabisco com lápis.				
(2.5)	b. Imita um traço vertical.				
	c. Imita um traço horizontal.				
(3)	d. Cópia um círculo com garatuja circular.				
(3.5)	e. Cópia um círculo.				
	f. Cópia uma cruz.				
(4)	g. Faz uma linha de 15 cm X 6 mm (não mais de um desvio).				
	h. Segura na caneta com 3 dedos.				
(4.5)	i. Cópia um quadrado.				

(5)	j. Faz contornos utilizando moldes simples.				
	k. Copia um asterisco (*).				
19-II. Competência Visuo Motora – Desenho Representativo					
(3.5)	a. Desenha uma pessoa com cabeça e um elemento.				
(4)	b. Desenha uma pessoa com cabeça e 4 elementos.				
	c. Faz desenhos simples de coisas vistas ou imaginadas.				
(4.5)	d. Desenha uma pessoa com cabeça e 6 elementos.				
(5)	e. Desenha uma pessoa com cabeça e 8 elementos.				
19-III. Competência Visuo Motora – Cortar					
	a. Faz cortes com a tesoura.				
(3)	b. Faz cortes contínuos ao longo do papel.				
(3.5)	c. Corta em linha recta, não se desviando mais do que 1,3 cm da linha de referência.				
(4)	d. Corta um círculo de 12,5 cm de diâmetro (pelo menos $\frac{3}{4}$ do círculo).				
(4.5)	e. Corta um quadrado de 12,5 cm de largura.				
(5)	f. Recorta imagens seguindo o contorno geral.				
20-I. Locomoção – Andar					
	a. Dá 10 passos para trás.				
(2.5)	b. Anda sobre todo o tipo de superfícies; raramente cai.				
	c. Utiliza um padrão de marcha calcanhar/ponta do pé, braços balançando ao lado do corpo ou livres para carregar objectos.				
(3)					
20-II. Locomoção – Andar na Ponta dos Pés					
(2.5)	a. Dá 3-4 passos sem que os calcanhares toquem no chão.				
	b. Dá 5 passos em bicos de pés, com as mãos na anca ou carregando um objecto com ambas as mãos.				
(3)					
(3.5)	c. Dá 10 passos em bicos de pés numa linha com 2.5 cm de largura.				
20-III. Locomoção – Saltar/Pular					
(3.5)	a. Faz 5 sequências de galope.				
(4)	b. Dá 5 passos a saltar.				
(4.5)	c. Dá 5 a 10 passos a saltar, coordenando os saltos.				
(5)	d. Dá mais de 10 passos a saltitar de forma ritmada, aterrando nas pontas dos pés.				
20-IV. Locomoção – Correr					
(2.5)	a. Corre 5-10 passos sem cair.				
(3)	b. Evita espontaneamente obstáculos grandes quando corre.				
(3.5)	c. Corre com alguns momentos de voo (i.e., ambos os pés no ar).				
(4.5)	d. Corre depressa.				
(5)	e. Corre mudando de direcção 180° numa distância entre 4 e 8 passos.				
20-V. Locomoção – Saltar Num Só Pé					
(3.5)	a. Salta num só pé, uma vez, no mesmo lugar.				
	b. Saltita até 3 vezes no pé preferido.				
(4)	c. Salta para a frente, uma distância de 15 cm, com o pé preferido.				
	d. Saltita 5 vezes no pé preferido, 3 vezes no outro pé.				
(4.5)	e. Saltita para a frente 8 vezes em cada pé.				
(5)	f. Saltita para a frente 40 cm no pé preferido, 30 cm no outro pé.				
21-I. Escadas – Subir					
	a. Sobe 3 degraus, pousando os dois pés no mesmo degrau, segurando-se ao corrimão.				
	b. Sobe 10 degraus, pousando os dois pés no mesmo degrau, segurando-se ao corrimão.				
	c. Sobe 4 degraus, alternando os pés, segurando-se ao corrimão.				

(2.5)					
	d. Sobe 10 degraus, alternando os pés, segurando-se ao corrimão.				
(3)	e. Sobe 3 degraus, alternando os pés, sem se apoiar no corrimão.				
(5)	f. Sobe 10 degraus, alternando os pés, sem se apoiar no corrimão.				
21-II. Escadas - Descer					
(2.5)	a. Desce 3 degraus, pousando os dois pés no mesmo degrau, segurando-se ao corrimão.				
(3)	b. Desce 3 degraus, pousando os dois pés no mesmo degrau, sem se apoiar no corrimão.				
(3.5)	c. Desce 10 degraus, pousando os dois pés no mesmo degrau, sem se apoiar no corrimão.				
(4)	d. Desce 3 degraus, alternando os pés, segurando-se ao corrimão.				
	e. Desce 10 degraus, alternando os pés, segurando-se ao corrimão.				
(4.5)	f. Desce 3 degraus, alternando os pés, sem se apoiar no corrimão.				
(5)	g. Desce 10 degraus, alternando os pés, sem se apoiar no corrimão.				
22-I. Saltar - Para Cima					
	a. Salta no mesmo sítio a pés juntos.				
(3)	b. Salta no mesmo sítio 5 cm ou mais, por cima de um obstáculo.				
(3.5)	c. Salta no mesmo sítio 20 cm ou mais, por cima de um obstáculo.				
	d. Salta à corda 2 vezes.				
(4)	e. Salta sucessivamente por cima de vários obstáculos de 20 cm.				
(4.5)	f. Salta para cima de uma superfície de 7,5 cm de altura que está além do alcance dos braços.				
(5)	g. Salta, completando meia volta num salto.				
22-II. Saltar - Para Baixo					
(2.5)	a. Salta de uma altura de 20 cm, com um pé a comandar.				
(3)	b. Salta de uma altura de 40-45 cm, com um pé a comandar.				
(3.5)	c. Salta de uma altura de 45-60 cm, com pés juntos.				
(4)	d. Salta de uma altura de 60-75 cm, com pés juntos.				
(4.5)	e. Salta de uma altura de 80 cm, podendo cair com um pé a comandar.				
22-III. Saltar - Para a Frente					
(3)	a. Salta 10-35 cm em comprimento.				
(3.5)	b. Salta 35-58 cm em comprimento.				
(4)	c. Salta 60-88 cm em comprimento.				
(4.5)	d. Salta 90 cm ou mais em comprimento.				
23-I. Equilíbrio - Estático					
	a. Fica num só pé durante 1-2 segundos.				
(2.5)	b. Mantém-se em cima de uma trave de equilíbrio com ambos os pés.				
(3)	c. Equilibra-se no pé preferido, com as mãos nas ancas e o joelho oposto dobrado, durante 3 segundos.				
(3.5)	d. Equilibra-se no pé preferido, com as mãos nas ancas e o joelho oposto dobrado, durante 5 segundos.				
	e. Mantém-se nas pontas dos pés com os braços esticados acima da cabeça durante 2 segundos.				
(4)	f. Fica num só pé, com as mãos nas ancas e o joelho oposto dobrado, durante 6 segundos.				
(4.5)	g. Mantém-se nas pontas dos pés com os braços esticados acima da cabeça durante 8 segundos.				

(5)	h. Fica num só pé, com as mãos nas ancas e o joelho oposto dobrado, durante 10 segundos.				
23-II. Equilíbrio – Dinâmico					
(2.5)	a. Anda ao longo de uma linha de 25 cm, mantendo a direção.				
	b. Anda com um pé na trave de equilíbrio e o outro pé no chão.				
	c. Chuta uma bola a pequena distância.				
(3)	d. Anda 3 passos numa trave de equilíbrio, com os dois pés.				
	e. Anda ao longo de uma linha de 25cm, mantendo os pés na linha.				
	f. Chuta uma bola 10-15 cm.				
(3.5)	g. Chuta uma bola 15-30 cm.				
(4)	h. Chuta uma bola 30-38 cm.				
(4.5)	i. Anda 4-5 passos numa trave de equilíbrio.				
	j. Dá uma cambalhota.				
	k. Anda ao longo de uma trave de equilíbrio.				
(5)	l. Anda ao longo de uma trave de equilíbrio transportando alguma coisa com as 2 mãos ou as mãos nas ancas.				
	m. Dá duas cambalhotas seguidas.				
	n. Chuta uma bola a uma altura de 15-30 cm.				
24-I. Bolas – Atirar					
(2.5)	a. Atira uma bola de 20 cm ao adulto, por baixo, à distância de 1,5m.				
	b. Atira uma bola de 8 cm ao adulto, por baixo, à distância de 2 m.				
(3)	c. Atira uma bola de 8 cm ao adulto, por baixo, à distância de 2,7m.				
(3.5)	d. Atira uma bola de 20cm ao adulto, com duas mãos por baixo, à distância de 2,7m.				
(4)	e. Atira uma bola de 8 cm ao adulto, por cima, à distância de 3,5m.				
(4.5)	f. Atira uma bola de 20 cm ao adulto, por cima, à distância de 3,5m.				
24-II. Bolas – Apanhar					
(3)	a. Apanha uma bola de 20 cm atirada de uma distância de 1,5 m, com braços esticados à frente do corpo.				
(3.5)	b. Apanha uma bola de 20 cm atirada de uma distância de 1,5 m, cotovelos dobrados.				
(4)	c. Apanha uma bola de 8 cm atirada de uma distância de 1,5m, cotovelos dobrados.				
(4.5)	d. Apanha uma bola de 20 cm atirada de uma distância de 1,8 m, com os cotovelos dobrados e braços ao lado do corpo.				
(5)	e. Apanha uma bola de 8 cm atirada de uma distância de 1,8 m, com os cotovelos dobrados e braços ao lado do corpo.				
25. Uso de Equipamento de Exterior					
(2.5)	a. Sentado num brinquedo de montar impulsiona-o com os pés, à distância de 3,5 m.				
	b. Sobe uma escada de um escorregão baixo.				
(3)	c. Sobe as barras de uma grade de ginástica baixa e salta de uma pequena altura.				
(3.5)	d. Pedala num triciclo pelo menos 3,5 m.				
(4)	e. Gosta de superfícies instáveis e tenta pô-las em movimento.				
(4.5)	f. Dá impulso a um baloiço.				
(5)	e. Anda numa bicicleta com rodinhas.				