



Universidade do Minho
Escola de Psicologia

Helena Isabel Araújo Costa

**Avaliação do impacto do programa
“Falar, ler e escrever no jardim-de-infância”
no desenvolvimento das competências de
literacia emergente**



Universidade do Minho
Escola de Psicologia

Helena Isabel Araújo Costa

Avaliação do impacto do programa
“Falar, ler e escrever no jardim-de-infância”
no desenvolvimento das competências de
literacia emergente

Dissertação de Mestrado
Mestrado Integrado em Psicologia
Área de Especialização em Psicologia Escolar e da Educação

Trabalho realizado sob a orientação da
Professora Doutora Maria Iolanda Ferreira da
Silva Ribeiro

Junho de 2011

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, ____/____/_____

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Porque para evoluir não basta a teoria, agradeço sinceramente...

... à Professora Doutora Iolanda porque me ajudou a compreender que é necessário muita dedicação e gosto para realizar um bom trabalho. Obrigada pela sua disponibilidade e sabedoria....

...aos diversos professores que encontrei ao longo do curso e que de muito deram de si para criar uma nova geração de psicólogos.

Porque o nosso desempenho reflecte muito daquilo que somos, agradeço sinceramente...

...à minha mãe porque me ensinou a não desistir e a lutar pelos meus sonhos, a ser humilde e empenhada. Obrigada mãe pelo amor sincero...se hoje sou como sou o devo a ti...

...à minha irmã que sempre mostrou a realidade da vida com o seu jeito protector e acreditou e confiou nas minhas capacidades. Obrigada por me teres dado a “Nés”...

...ao meu amigo, confidente e namorado por caminhar ao meu lado nesta aventura. Obrigada pelo amor incondicional, pela motivação e pela paciência e compreensão.

Porque neste trajecto temos sempre quem nos motive e apoie, agradeço sinceramente...

...à Elsa, pela amizade de longa data, pelos momentos de diversão e de companheirismo...

...ao meu grupinho que me acompanha desde a adolescência, que a nossa união nunca se quebre...

...aos meus amigos da universidade, que em muito me ajudaram a compreender as diferentes perspectivas da vida...

A todos estou profundamente grata!

Mestrado Integrado em Psicologia da Universidade do Minho
Área de Especialização de Psicologia Escolar e da Educação
Avaliação do impacto do programa “*Falar, ler e escrever no jardim-de-infância*” no
desenvolvimento de competências de literacia emergente
Helena Isabel Araújo Costa
Professora Doutora Maria Iolanda Ferreira da Silva Ribeiro

RESUMO

O conceito de literacia emergente surgiu nas últimas décadas introduzindo uma nova perspectiva sobre os factores preditores da aprendizagem da leitura e da escrita, implicando uma nova estruturação no ensino pré-escolar. Compreende que a criança desenvolve, desde muito cedo, um conjunto de competências que contribuem para a aquisição da leitura e da escrita. São destacados quatro aspectos fundamentais de literacia emergente que devem ser desenvolvidos: a linguagem oral, os conhecimentos acerca do impresso, a consciência fonológica e a motivação para a leitura. Assim, as actividades promovidas no jardim-de-infância devem ser organizadas de forma a fomentar estes conhecimentos e competências. O contacto com o livro, com diferentes suportes de material escrito e a exploração de histórias são algumas das actividades sugeridas pela investigação como facilitadoras. O programa “*Falar, ler e escrever no jardim-de-infância*” foi desenvolvido com os seguintes objectivos incrementar as competências relativas à organização do acto de leitura; desenvolver a linguagem oral; potenciar as conceptualizações sobre o código escrito; aprofundar as questões relacionadas com a consciência fonológica. Foi aplicado a todas as crianças de 5 anos de um agrupamento de escolas do concelho de Guimarães. Foi seleccionada uma amostra aleatória (n=26) com o objectivo de avaliar as trajetórias de mudança nas competências de literacia emergente do grupo de crianças; analisar em que medida os ganhos obtidos foram condicionados pelos desempenhos iniciais; analisar a estabilidade da mudança. Recorreu-se a um planeamento com medidas repetidas no tempo. Os resultados apontam para uma alteração significativa no desempenho das crianças ao longo do tempo, sendo que os ganhos foram superiores nas crianças que apresentavam resultados mais baixos no 1.º momento de avaliação. Os valores do coeficiente de correcção intraclasse indicam que as crianças mantêm as posições relativas no seio do grupo. São discutidos os resultados, apontando-se algumas limitações do presente estudo.

Palavras-chave: Literacia emergente, competências pré-leitoras, programas de intervenção

Mestrado Integrado em Psicologia da Universidade do Minho
Área de Especialização de Psicologia Escolar e da Educação
Assessing the impact of the program "Speaking, reading and writing in the kindergarten" in
developing emergent literacy skills
Helena Isabel Araújo Costa
Professora Doutora Maria Iolanda Ferreira da Silva Ribeiro

ABSTRACT

The concept of emergent literacy has emerged in recent decades by introducing a new perspective on the predictors of reading and writing, involving a new structure in the pre-school. Understands that the child develops, very early, a set of skills that contribute to the acquisition of reading and writing. Its four key aspects of emergent literacy that should be developed: oral language, knowledge about print, phonological awareness and reading motivation. Thus, the activities promoted in the kindergarten should be organized to foster these skills and knowledge. Contact with the book, with different formats of written material and the exploration of stories are some of the activities suggested by research as facilitators. The "Speak, read and write in the kindergarten" was developed with the following objectives: boosting the skills for the organization of the act of reading, developing oral language; enhance the conceptualizations about written code; explore the issues related to phonological awareness. Was applied to all 5 years old children of a group of schools in the municipality of Guimarães. Was selected a random sample ($n = 26$) with the aim of evaluating the trajectories of change in emergent literacy skills of the children; examine to what extent the gains were constrained by the initial performances, to analyze the stability of change. Appealed to a planning session with repeated measures. The results indicate a significant change in children's performance over time, and the increases were greater in children who had lower scores in the first periods of assessment. The values of the intraclass correlation coefficient indicate that children's relative positions maintain in the group. The results are discussed, pointing out some limitations of this study.

Key-words: Emergent literacy, pre-readers skills, intervention programs

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	8
CAPÍTULO I	
COMPETÊNCIAS DE LITERACIA EMERGENTE: DEFINIÇÃO E PROMOÇÃO.....	10
Introdução.....	10
Definição do conceito de literacia emergente.....	10
Competências facilitadoras da aprendizagem da leitura e escrita.....	12
<i>Linguagem oral.....</i>	<i>13</i>
<i>Conhecimentos acerca do impresso.....</i>	<i>14</i>
<i>Consciência fonológica.....</i>	<i>16</i>
<i>Motivação para a leitura.....</i>	<i>17</i>
Promoção das competências de Literacia Emergente.....	18
<i>Actividades para o desenvolvimento das competências de literacia emergente.....</i>	<i>19</i>
Programas de intervenção ao nível da Literacia Emergente.....	23
<i>Descrição de alguns programas de intervenção.....</i>	<i>23</i>
<i>Descrição do programa “Falar, ler e escrever no jardim-de-infância”.....</i>	<i>27</i>
Reflexão Final.....	29
CAPÍTULO II	
“FALAR, LER E ESCREVER”: AVALIAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	31
Introdução.....	31
Método.....	31
<i>Participantes.....</i>	<i>31</i>
<i>Medidas.....</i>	<i>31</i>
<i>Procedimentos.....</i>	<i>33</i>
Resultados.....	34
Discussão de Resultados.....	43
CONCLUSÃO.....	45
BIBLIOGRAFIA.....	47

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Sistematização das fases de desenvolvimento das concepções acerca do impresso segundo Ferreiro (1988)	16
Quadro 2. Sistematização de actividades em torno da linguagem oral e escrita ...	20
Quadro 3. Guião de actividades do programa “ <i>Melhor falar para melhor ler</i> ”	24
Quadro 4. Estatísticas descritivas dos testes nos três momentos de avaliação	36
Quadro 5. Resultados dos testes de Friedman para as provas TICL-CM, TICL-MA, BACIL-III, EI e RL	39
Quadro 6. Resultados dos testes de Wilcoxon entre os três momentos	39
Quadro 7. Magnitude do efeito para as diferentes variáveis.....	40
Quadro 8. Resultados do coeficiente de correlação de Spearman	41
Quadro 9. Resultados do coeficiente de correlação intraclasse	43

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. TICL-CL: diferença entre M1/M3 e os valores no <i>baseline</i>	38
Gráfico 2. TICL-RL: diferença entre M1/M3 e os valores no <i>baseline</i>	38
Gráfico 3. TICL-CM: diferença entre M1/M3 e os valores no <i>baseline</i>	41
Gráfico 4. TICL-MA: diferença entre M1/M3 e os valores no <i>baseline</i>	41
Gráfico 5. BACIL-III: diferença entre M1/M3 e os valores no <i>baseline</i>	42
Gráfico 6. EI: diferença entre M1/M3 e os valores no <i>baseline</i>	42
Gráfico 7. RL: diferença entre M1/M3 e os valores no <i>baseline</i>	42

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Precusores da literacia em termos de conhecimento e capacidade (Gomes & Santos, 2005, p.7).....	12
Figura 2. Competências facilitadoras da aprendizagem da leitura e da escrita.....	13
Figura 3. Apresentação do programa baseado em Viana, Ribeiro, Brandão & Costa (no prelo)	27

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas tem-se verificado um interesse crescente sobre as experiências, actividades e aprendizagens efectuadas no ensino pré-escolar e a forma como estas se repercutem na aprendizagem da leitura e da escrita (Gomes & Santos, 2005). De facto, na entrada para o 1.º ciclo do Ensino Básico, muitas crianças possuem já importantes conhecimentos sobre a linguagem escrita, conhecimentos esses, essenciais para o seu desempenho escolar (Alves-Martins, 1996; Silva, 2003). Esta linha de investigação mencionada, enquadra-se na perspectiva de literacia emergente ao considerar que o desenvolvimento desta se realiza desde idades precoces (Adams, 1994; Clay, 1967). A literacia emergente engloba um conjunto de competências, conhecimentos e atitudes, precursores do desenvolvimento e da aquisição da leitura e da escrita (Cruz, Pinto, Pombal, Orvalho & Pinto, 2008). Estes conhecimentos surgem tanto no âmbito das actividades promovidas ao longo do ensino pré-escolar, como no seio familiar, em situações do quotidiano. O tempo despendido pelas crianças no jardim-de-infância, torna-o um dos contextos mais importantes para o desenvolvimento humano (Lopes, 2006). As actividades desenvolvidas devem, por isso, promover os comportamentos emergentes da leitura (Caspé, 2007 cit *in* Cruz *et al.*, 2008), já que estes assumem um papel fundamental na prevenção de dificuldades e perturbações da linguagem escrita, tão presentes nas salas de aula da actualidade (Gamelas, Santos, Silva, Tormenta & Martins, 2006).

Os resultados da investigação conduziram à identificação de quatro aspectos principais de precursores da literacia emergentes: a linguagem oral; os conhecimentos acerca do impresso; as competências do processamento fonológico; a motivação para a leitura (Adams, 1994; Goodman, 1995). As competências de linguagem oral como o vocabulário, são essenciais para a evolução da representação global e segmental das palavras, pelo que desde idade precoce, as crianças devem ser expostas aos modelos linguísticos orais e impressos (MacGuinness, 2004). É igualmente fundamental que estas desenvolvam um conjunto de conhecimentos sobre a leitura e a escrita, como as suas funções, a direccionalidade e a compreensão de que a escrita “transcreve” a linguagem oral (Viana, 2002). O desenvolvimento da consciência fonológica, ou seja, da capacidade da criança discriminar e manipular diferentes sons que constituem a fala, permite que esta se aproprie mais facilmente do princípio alfabético que orienta as actividades de leitura e escrita. É o contacto com o material impresso que possibilita que esta se interrogue sobre como a escrita funciona, compreendendo que existem regras específicas que regem este processo. A motivação para a leitura depende das interacções com o material escrito e das concepções inerentes ao acto da leitura presentes no contexto familiar (Ferreiro & Teberosky, 1985).

Sendo o jardim-de-infância um importante contexto de interacção, é fundamental que ele se assuma como promotor da literacia emergente. As orientações curriculares para a educação pré-escolar, publicadas em 1997, pressupõem que a leitura e a escrita façam parte da educação pré-escolar, não numa perspectiva de escolarização precoce, mas numa perspectiva de literacia emergente, criando condições para que as crianças aprendam sobre leitura e sobre escrita e desejem aprender a ler. Em 2010 foram publicadas as metas de aprendizagem para a educação pré-escolar, cujo objectivo principal foi o de facultar um referencial comum aos educadores de infância para planearem processos, estratégias e modos de progressão de forma a que todas as crianças possam ter realizado determinadas aprendizagens antes de entrarem para o 1.º ciclo (ME, 2010).

Igualmente nos últimos anos foram publicados vários programas de intervenção ao nível da literacia no ensino pré-escolar (Viana, 2002; Gonçalves, Viana & Dionísio, 2007) com o objectivo de incrementar as competências de literacia emergente das crianças através do desenvolvimento de actividades lúdicas e estruturadas. *“Falar, ler e escrever no Jardim-de-Infância”* é um programa que vem sendo desenvolvido num Agrupamento Vertical de Escolas, cujo impacto no desenvolvimento das competências pré-leitoras em crianças de 5 anos de idade será avaliado no presente estudo.

CAPÍTULO I

COMPETÊNCIAS DE LITERACIA EMERGENTE: DEFINIÇÃO E PROMOÇÃO

Introdução

Ao longo do presente capítulo procede-se, numa primeira parte, à definição e exploração do conceito de literacia emergente, com principal destaque para as competências facilitadoras da aprendizagem da leitura e da escrita. Estas encontram-se organizadas de acordo com quatro parâmetros - linguagem oral, conhecimentos acerca do impresso, consciência fonológica e motivação para a leitura. A segunda parte do capítulo centra-se na análise de algumas actividades promotoras das competências de literacia emergente, tendo por base uma revisão dos programas de intervenção desenvolvidos no âmbito nacional. Na última parte descreve-se o programa “Falar, ler e escrever no Jardim-de-infância” baseado na perspectiva de literacia emergente.

Definição do conceito de literacia emergente

O termo literacia emergente foi introduzido na investigação por Mary Clay (1967, 1972). Esta autora, através da análise da leitura e da escrita de crianças em idades precoces, verificou o desenvolvimento da “prontidão” para a leitura em simultâneo com o desenvolvimento da linguagem oral. A sua investigação sobre os comportamentos iniciais da leitura foi motivada pela identificação de crianças em risco em termos de aprendizagem desta competência. Atribui, assim, uma importância crucial às interacções protagonizadas pelas crianças durante a primeira infância no desenvolvimento da literacia. Destacou, através da análise de “escrita” de crianças muito novas, os comportamentos que estas exibem perante o material impresso, muito antes de saberem ler ou escrever (Viana, 2002). O termo literacia emergente foi utilizado por esta autora com o objectivo de estabelecer uma demarcação com as perspectivas associadas ao termo “*reading readiness*”. Estas afirmavam, que só após o domínio de algumas capacidades consideradas básicas, é que a criança podia iniciar a aprendizagem da leitura e da escrita. A aprendizagem destas competências estaria confinada essencialmente ao contexto escolar formal (Mata & Marques, 2010).

O conceito de literacia emergente remete para um conjunto de conhecimentos, competências e atitudes que se assumem como precursores do desenvolvimento e da

aprendizagem da leitura e da escrita (Gomes & Santos, 2005). Relaciona-se com os primeiros passos que as crianças adoptam até à sua aquisição (Korat, 2005 cit *in* Cruz *et al.*, 2008), permitindo, por um lado, a compreensão de muitas características e funções da linguagem falada e escrita e, por outro, a formação de conceitos e desenvolvimento de capacidades específicas (Smith & Dickinson, 2002 cit *in* Gomes & Santos, 2005).

Segundo Teale e Sulzby (1992), a perspectiva de literacia emergente tem subjacente seis aspectos principais: i) a literacia é um processo desenvolvimental contínuo, com início nos primeiros anos de vida e na ausência de uma instrução formal; ii) as competências de fala, de leitura e de escrita desenvolvem-se de forma gradual e em simultâneo, encontrando-se intimamente ligadas; iii) o desenvolvimento da literacia ocorre à medida que a criança usa a fala, a leitura e a escrita, quer em situações de jogo e/ou de interacção com outras crianças e adultos; iv) os conhecimentos, as capacidades e as atitudes de literacia construídas e desenvolvidas em idade pré-escolar, favorecem a aprendizagem da linguagem escrita, bem como o desenvolvimento da literacia a longo prazo; v) a interacção social com adultos em situações de leitura e escrita permite à criança aprender a linguagem escrita; vi) apesar da construção da literacia poder ser descrita através de estádios, o percurso efectuado pelas crianças é distinto e único. Estes pontos salientam não só a importância do desenvolvimento precoce das competências de literacia, como também, que o desenvolvimento é um processo integrado que ocorre em todos os contextos de vida das crianças (Gamelas, Leal, Alves & Grego, 2003).

O estudo da literacia emergente é recente, mas tem permitido perceber que há um conjunto de competências facilitadoras da aprendizagem da leitura e da escrita e que as mesmas são desenvolvidas muito antes de as crianças aprenderem formalmente a ler e a escrever. A literacia emergente integra, por isso, as dimensões sociais, psicológicas e linguísticas (Teale & Sulzby, 1992). Inclui: i) factores motivacionais, tais como ter elevadas expectativas sobre os livros como fonte de satisfação de necessidades; ii) factores operativos, como a capacidade para usar a linguagem sem referência directa ao contexto imediato e de usar estratégias de autocorreção; iii) factores linguísticos, como a familiaridade com a forma oral da língua escrita, a nível da semântica, sintaxe e pragmática; iv) factores ortográficos, como o conhecimento das convenções acerca do impresso, a diferenciação entre o impresso e a imagem e entre o número e a letra, conceitos acerca das componentes do impresso, das convenções direccionais da leitura e pontuação e relação das letras com os sons do discurso (Viana & Teixeira, 2002).

“A palavra emergente indica que há sempre algo de novo a emergir na criança, sugerindo uma descontinuidade com o que já existia. Subjacente ao conceito de “Comportamentos Emergentes de Leitura” está a ideia de que, no seu desenvolvimento, as crianças estão a aprender a mudar e a refinar os seus motivos e as suas estratégias, ou a

desenvolver outras, num processo constante de assimilação/acomodação” (Teale & Sulzby, 1992 cit in Viana, 2002, p. 27).

Competências facilitadoras da aprendizagem da leitura e da escrita

A partir dos finais dos anos 80 (séc. XX) aumentaram de modo significativo os estudos que procuram caracterizar os conhecimentos emergentes de literacia. Destacam-se os que estudam o modo como as crianças se apropriam de aspectos relacionados com as convenções associadas ao sistema de escrita e os que investigam aspectos associados às atitudes e motivações para aprender a ler e a escrever (Mata, 2008). O conhecimento destas áreas e a promoção de actividades mais eficazes na facilitação de competências de literacia emergente podem prevenir o aparecimento das dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita (Cruz *et al.*, 2008).

Whitehurst e Lonigan (1998) propuseram um modelo que conceptualiza a literacia emergente como um conjunto de competências divididas em dois domínios inter-relacionados: o domínio *outside-in* e o domínio *inside-out*. O primeiro engloba competências como o vocabulário, o conhecimento conceptual e o conhecimento de estruturas narrativas; o segundo compreende as competências como a consciência fonológica e o conhecimento das letras.

Outros autores (Gomes & Santos, 2005) consideram que é possível identificar dez áreas-chave que fundam e ancoram a aprendizagem da leitura e da escrita. As mesmas são apresentadas no esquema seguinte:



Figura 1. Precusores da literacia em termos de conhecimentos e capacidades (Gomes & Santos, 2005, p.7)

Numa revisão da literatura, Viana (2002) verificou a existência de quatro grupos principais, onde é possível organizar as diferentes competências de literacia emergente, fortemente associadas ao sucesso nas tarefas de leitura/escrita ao nível do ensino formal: as competências da linguagem oral; o conhecimento acerca do impresso; a consciência fonológica; a motivação para a leitura. A figura 2 procura esquematizar essa organização.

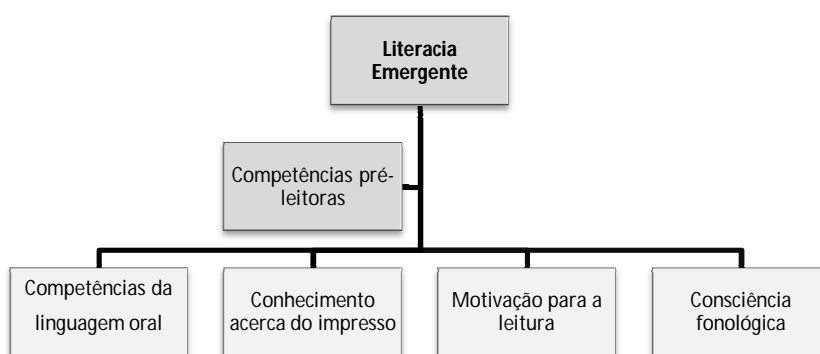


Figura 2. Competências facilitadoras da aprendizagem da leitura e da escrita

Linguagem oral

A linguagem oral é uma capacidade para a qual os seres humanos estão biologicamente capacitados e é, sem qualquer margem de dúvida, o instrumento de comunicação mais complexo de que há conhecimento. As crianças carecem de saber expressar-se oralmente muito antes de aprenderem a fazê-lo por escrito (MacGuinness, 2004; Gonçalves, Viana & Dionísio, 2007). Embora o processo de aquisição da linguagem oral seja complexo, a língua materna está praticamente dominada aos 3 anos de idade, permitindo que estas sejam interlocutores atentos, interessados e participativos (Sim-Sim, 2002). No entanto, ainda não são ouvintes nem locutores proficientes (Pereira & Viana, 2003). A evolução futura dependerá da estimulação (mais ou menos consciente) do meio em que estas vivem. Quando o meio promove situações de aprendizagem da linguagem oral, estas desenvolvem uma série de competências que lhes vão abrir o caminho para um fácil acesso à leitura (Viana, 2002).

Segundo Viana (2002) a investigação *“tem tornado evidente que não basta possuir capacidades funcionais ao nível do uso da linguagem, mas que é também necessário tomar consciência de como a linguagem é, como se estrutura e como se utiliza. São precisamente as actividades metalinguísticas que vão permitir às crianças reflectir sobre a linguagem oral e apropriar-se da linguagem escrita”* (p. 23).

As orientações curriculares para a educação pré-escolar (ME, 1997) enfatizam a promoção da oralidade através de actividades que desenvolvam o domínio da linguagem, a expansão do vocabulário, a construção de frases mais correctas e complexas, fomentando a capacidade crescente da expressão e comunicação (ME, 1997). O desenvolvimento do vocabulário é algo que se prolonga por toda a vida. Dispor de um número alargado de vocábulos e saber utilizá-los correctamente, é uma condição facilitadora da aprendizagem da leitura e da escrita e também uma condição de sucesso nas relações interpessoais (Lopes, 2006). Segundo Adams (1994) o vocabulário auxilia a criança a atribuir significado às palavras escritas, tornando assim a leitura mais fácil.

Conhecimentos acerca do impresso

As crianças que contactam com material impresso e que têm oportunidade de ter bons mediadores, vão construindo conhecimentos sobre a leitura e a escrita antes de aprenderem a ler e a escrever (Clay, 1967,1972; Adams, 1994; Goodman, 1995). Colocam hipóteses acerca do impresso, interrogam-se sobre a sua função e sobre as relações que a linguagem escrita estabelece com a linguagem oral (Viana, 2002). Com o desenvolvimento destes conhecimentos observa-se um domínio progressivo e diferenciado dos sistemas de representação simbólica na criança e à medida que esta vai distinguindo entre desenhos, números e palavras escritas começa igualmente a compreender que cada um deles tem significados distintos. Esta aquisição não é uma tarefa trivial, já que, apesar de serem específicos, estes três sistemas partilham em comum, de um ponto de vista gráfico, o de poderem ser representados bi-dimensionalmente no papel (Gomes & Santos, 2005). A percepção da função comunicativa da linguagem escrita tende a emergir bastante cedo, contudo outras funções permanecem difíceis de compreender por parte das crianças (Viana & Teixeira, 2002).

A finalidade da leitura está intimamente relacionada com a sua técnica, e é um importante factor na compreensão (Viana & Teixeira, 2002). É na descoberta das suas diferentes funções que se baseia a construção de sentidos e de razões para a aprendizagem da leitura e da escrita. Esta descoberta permite às crianças elaborarem o seu *projecto pessoal de leitor/escritor* (Alves-Martins & Niza, 1998). Este projecto relaciona-se com o querer aprender a ler e a escrever para utilizar em situações específicas e concretas. Estas vivências diárias estão inerentes a uma realidade que percepção esta aprendizagem como um objecto cultural significativa (Mata, 2008). O desenvolvimento deste projecto pessoal de leitor/escritor é inseparável das relações estabelecida com as várias práticas culturais à volta da leitura e escrita (Alves-Martins & Niza, 1998), ou seja, o interesse demonstrado pelas crianças nas actividades em que a leitura e a escrita estão presentes

depende da qualidade, frequência e valor atribuído pelo meio onde estão inseridas (Cadime, Fernandes, Brandão, Nóvoa, Rodrigues & Ferreira, 2009). Aquelas que possuem concepções mais diversificadas e complexas sobre a funcionalidade da linguagem escrita, apresentam também formas de escrita mais avançadas à entrada no 1.º Ciclo (Mata, 2008).

Os aspectos figurativos da linguagem escrita relacionam-se com: as características formais do acto de leitura (posição, tempo de fixação do texto) e do seu material (modelo de palavra escrita); as convenções e termos técnicos usados no ensino desta (direccionalidade da leitura/escrita, conceito de número, letra, palavra, frase, texto, linha, autor, etc.); as suas regras convencionais (linearidade, unidireccionalidade, presença de espaços brancos entre palavras) (Alves-Martins & Niza, 1998). As investigações que se têm debruçado sobre o seu impacto no processo da aprendizagem da leitura sugerem que, para ser um leitor bem sucedido, é importante dominar as várias convenções acerca desta linguagem. Indicam ainda que este conhecimento parece ser produto de múltiplas experiências de literacia (Clay, 1972). Proporcionar às crianças, de forma lúdica e sistemática, contacto com o material impresso, ajudá-las-á a compreender para que serve a leitura e a descoberta de algumas das suas convenções (Viana, 2002). Os conhecimentos acerca da escrita e dos livros constituem um dos pilares do sucesso inicial na leitura e na escrita e, a longo prazo, do sucesso escolar e vocacional. Aliás, da exposição à leitura deriva usualmente o irresistível desejo da “escrita inventada”, forma valiosa de exercitar o controlo motor fino e de interiorizar de forma mais eficaz e célebre o princípio alfabético, assim como a descoberta da importância da escrita para a comunicação e o desenvolvimento humano (Lopes, 2006)

Actualmente defende-se que, se aprende a escrever, escrevendo (Alves-Martins & Niza, 1998). Através de práticas de escrita inventada as crianças poderão começar a identificar unidades fonológicas mais abstractas do que as sílabas e, conseqüentemente, a realizar as primeiras análises fonémicas decorrentes da gradual compreensão de que a escrita codifica a linguagem, e a utilizar letras convencionais ao nível silábico. As actividades de escrita inventada, que as crianças em idade pré-escolar podem efectuar, apresentam-se como particularmente eficazes no desenvolvimento da consciência fonémica e na compreensão do princípio alfabético (Adams, 1994; Silva, 2004)

Resultante de um processo evolutivo, alguns autores sistematizam em etapas o desenvolvimento das conceptualizações acerca do impresso. No quadro 1 apresenta-se a descrição de cada uma das fases

Quadro 1. Sistematização das fases de desenvolvimento das conceptualizações acerca do impresso (Ferreiro, 1988 cit *in* Silva & Alves-Martins, 2003)

Níveis de conceptualização	Descrição
1.º nível	Procura de critérios para a diferenciação entre elementos icónicos e elementos da escrita. Elaboração de dois critérios: quantidade mínima de letras e variedade intra-figural.
2.º nível	Refinamento nos modos de diferenciação qualitativo e quantitativo entre os encadeamentos de letras.
3.º nível	Fonetização da escrita, procura de correspondências entre elementos letras e os segmentos silábicos das palavras. Este nível culmina com a compreensão da natureza alfabética da linguagem escrita.

Consciência fonológica

Quando se procura determinar os factores que contribuem para o desempenho na leitura das crianças a nível do 1.º ano de escolaridade, constata-se que as medidas de consciência fonológica se encontram num primeiro plano (Viana & Teixeira, 2002).

Juel (1988) definiu consciência fonológica como a consciência de que as palavras são compostas por sequências de sons distintos e com diferentes significados. A sua estrutura sonora pode ser decomposta em três tipos de unidades fonológicas: as sílabas; os fonemas; as unidades intra-silábicas (Silva, 2003). Esta não é necessária para aprender a falar, mas é essencial para a aprendizagem da leitura/escrita (Gamelas *et al.*, 2003). A consciência fonológica é uma competência fundamental mas não exclusiva para a compreensão conceptual do princípio alfabético, ou seja, a criança conseguirá entender que as letras constituem um sistema de notação dos fonemas se desenvolver a consciência de que as palavras se decompõem em segmentos menores (as sílabas e os fonemas) (Juel, 1988).

As formas mais básicas da consciência fonológica englobam a sensibilidade às sílabas, rimas e fonemas iniciais das palavras e normalmente desenvolvem-se ao longo dos anos do ensino pré-escolar de forma espontânea ou induzida. No que respeita às modalidades mais avançadas desta competência, ou seja, a consciência explícita da estrutura fonética das palavras e a capacidade para manipular os segmentos fonémicos, estas exigem alguma forma de instrução orientada para esse efeito (Silva, 2004). Esta competência pode ser ensinada e o seu ensino está relacionado com ganhos na leitura, que

se podem apresentar sob a forma de melhorias no reconhecimento e compreensão das palavras. Os ganhos sob a forma de compreensão são mais prováveis porque a consciência da estrutura interna das palavras faladas contribui para o desenvolvimento de uma capacidade fluente de reconhecimento destas, que por sua vez, facilita a compreensão leitora (Yopp & Stapleton, 2008).

O conceito de consciência fonológica tem sido discutido como um processo contínuo, com níveis que vão desde a sensibilidade até à manipulação voluntária das componentes fonológicas (Viana & Teixeira, 2002). Evidenciam-se dois níveis: epilinguística (ou implícita) e metalinguística (ou explícita). A primeira está associada à sensibilidade aos sons, de forma intuitiva ou não consciente. Por sua vez, a metalinguística exige, a sensibilidade, o controlo e a capacidade de manipulação de sons (Leal *et al.*, 2006). Para além da distinção existente ao nível da explicitação e controlo envolvidos na análise das palavras e dos seus componentes fonológicos, é ainda possível destacar várias formas de consciência fonológica: a silábica; a de unidades intra-silábicas e a fonémica (Viana & Teixeira, 2002).

Sendo um dos preditores mais potentes da aquisição da leitura, a sua carência está igualmente associada a dificuldades na sua aquisição. Esta constatação tem sido verificada através de estudos feitos ao longo dos últimos anos em diferentes países (Yopp & Stapleton, 2008).

Na medida em que a consciência fonológica é considerada necessária para a compreensão do princípio alfabético, é importante que na educação Pré-escolar e nas fases iniciais da aprendizagem da leitura, sejam oferecidas oportunidades para analisar e manipular segmentos de palavras (sílabas, unidades intrassilábicas e fonemas), de modo informal ou com recurso a programas de treino (Silva, 2004)

Motivação para a leitura

Mais do que ensinar a ler ou a conhecer as letras, é primordial desenvolver nas crianças a sensibilidade e o gosto pela leitura. Esse gosto, que deve ser criado desde muito cedo, é altamente influenciado pelo contexto em que a criança se insere (Lopes, 2006). A literatura sugere que quando os pais são leitores e lêem para as crianças, elas apresentam melhor rendimento académico, possuem níveis superiores de formação escolar e são mais curiosas (Teberosky & Colomer, 2003). Uma forma de desenvolver na criança comportamentos pró-leitores é ler para elas. A modelagem constitui uma forma valiosa de transmissão deste tipo de comportamentos. Destaca-se assim a necessidade da leitura para crianças em idade precoce de textos de qualidade, no sentido de despertar a sua curiosidade pelos seus conteúdos. Compete à família e ao jardim-de-infância sustentar esta curiosidade. Em contexto de jardim-de-infância, as atitudes pró-leitoras são visíveis, por

exemplo, na organização dos espaços e das rotinas ou na planificação das actividades (Lopes, 2006).

Promoção das competências de literacia emergente

As situações reais do dia-a-dia de contacto com a fala, a leitura e a escrita são consideradas promotoras da emergência da literacia (Mata & Marques, 2010) e fortemente influenciadas pelos contextos sociais e culturais em que a criança se encontra (Gomes & Santos, 2005). Assumindo o carácter emergente, estas actividades enriquecedoras do ponto de vista literário devem ser proporcionadas o mais precocemente possível na vida da criança, tirando partido do que esta já sabe (Viana & Teixeira, 2002).

É comumente aceite na literatura a influência do contexto familiar e do contexto de jardim-de-infância na promoção destas competências (Leal *et al*, 2006). Desta forma, as oportunidades, a quantidade e a variedade de leitura e de exploração da linguagem escrita, o sentimento de eficácia pessoal nas actividades, bem como, as atitudes e sentimentos relativos à leitura e escrita, são aspectos a considerar na construção de actividades.

No que respeita ao papel da família é nas práticas de literacia familiar, desenvolvidas na resolução de situações quotidianas e na ocupação de tempos livres, que os vários elementos de cada família desempenham um papel de extrema importância na facilitação do processo de descoberta e apreensão dos aspectos funcionais, convencionais e conceptuais característicos da linguagem escrita. Estas práticas são importantes na formação de atitudes positivas face à linguagem escrita e elemento base inerente às características motivacionais para a literacia das crianças (Mata, 2004).

A investigação aponta para a existência de maiores dificuldades de adaptação à escolaridade obrigatória e ao desenvolvimento de competências de literacia emergente por parte de crianças oriundas de meios desfavorecidos. Este facto pode dever-se à existência de uma menor valorização relativamente aos aspectos de literacia e à menor oferta de oportunidades para desenvolver actividades que a promovam. O contributo do jardim-de-infância pode, nomeadamente junto destas, ter um importante papel, promovendo interacções de qualidade. Dickinson & Smith (1994) ao desenvolverem um estudo sobre padrões de interacção dos educadores durante a leitura de livros em salas de educação pré-escolar constataram que o desenvolvimento do vocabulário e de competências de compreensão de histórias estava fortemente relacionada com a forma como estes lêem os livros com as crianças. Um outro estudo, desenvolvido por Rush (1999), salienta que estas interacções dependem do grau de estruturação das actividades de jogo, do envolvimento do educador na actividade, da linguagem deste, da quantidade de momentos de leitura conjunta e das actividades de literacia (Gamelas *et al.*, 2003).

A *International Reading Association* (IRA) e a *Nacional Association for the Education of Young Children*, em 1998, recomendam actividades cuidadosamente planeadas e adequadas às idades das crianças, paralelamente com interacções significativas, regulares e activas entre crianças e adultos, à volta da linguagem escrita. Em Portugal, o Ministério de Educação publicou em 1997 as orientações curriculares para a educação pré-escolar com o objectivo de constituir uma referência comum para todos os educadores da rede nacional de educação pré-escolar relativamente à organização da componente educativa (ME, 1997). De forma a esclarecer e explicitar as “condições favoráveis para o sucesso escolar” indicadas nestas orientações curriculares foram publicadas, em 2010, as metas de aprendizagem para a educação pré-escolar, com o intuito de facultar um referencial comum aos educadores de infância permitindo a todas as crianças realizarem as mesmas aprendizagens antes da entrada para o ensino básico (ME, 2010).

Actividades para o desenvolvimento das competências de literacia emergente

Ao nível das estratégias adoptadas, a investigação tem demonstrado a importância da leitura e exploração de histórias por parte dos pais e educadores desde idades bem precoces (Pereira, 2009; Mata, 2004; Neuman, Copple & Bredekamp, 2004). De acordo com Neuman, Copple e Bredekamp (2004), a exploração de um livro deve ser organizada em 3 momentos: pré-leitura, leitura e pós-leitura, referindo algumas actividades a desenvolver dentro de cada etapa. Na pré-leitura, chamam a atenção para a realização da discussão do vocabulário desconhecido, tanto para o aumento deste como para a ampliação da compreensão da história. Referem a vantagem de parar a leitura em momentos chave, convidando as crianças a prever os acontecimentos seguintes. Num momento pós-leitura, consideram pertinente regressar ao vocabulário e ilustrações para discutir a história. As crianças pré-leitoras quando recontam histórias pelas suas próprias palavras estão a reunir os seus detalhes e a ordená-los em sequências. O reconto permite-lhes, igualmente, construir o conceito de “história”, ou seja, de uma sequência organizada em um contexto espaço-temporal, com personagens, problemas, eventos e resoluções (Neuman, Copple & Bredekamp, 2004).

Baseado na revisão de vários estudos, Mata (2004) concluiu que os resultados obtidos apontam para a existência de uma associação significativa entre, a frequência de leitura de histórias e os conhecimentos sobre literacia das crianças aos 5 anos, e posteriormente a compreensão da leitura destas aos 7 anos. O tipo de actividades realizadas durante os momentos de leitura e o tipo de livros usados, relacionam-se com a compreensão, o vocabulário receptivo e os conhecimentos emergentes da literacia (Mata, 2004). De facto, a leitura de histórias facilita a aprendizagem de vocabulário, bem como, o

uso da linguagem expressiva, a compreensão da função da escrita e o conhecimento da linguagem das histórias de ficção (Teberosky & Colomer, 2003).

Para Clay (1972), a leitura de histórias permite que a criança aprenda que: i) o impresso pode transformar-se em discurso; ii) há uma mensagem registada; iii) a imagem é um guia aproximado dessa mensagem; iv) algumas unidades da língua ocorrem com mais frequência do que outras; v) existe uma mensagem particular, constituída por palavras colocadas numa determinada ordem. A leitura de livros para as crianças contribui de modo significativo para que estas: i) se apropriem das funções e da utilização da linguagem escrita; ii) desenvolvam um conjunto de conceitos acerca do impresso, da leitura, dos livros e da estrutura da linguagem escrita; iii) construam atitudes positivas relativas à leitura; iv) desenvolvam estratégias de leitura (Viana & Teixeira, 2002).

Quanto à escrita, pode-se referir cinco categorias relativas às propriedades de um ambiente rico em cultura escrita: i) inventário de suportes escrito; ii) tipos de linguagem; iii) localização e disponibilidade do material na sala; iv) qualidade do material; v) tempo de exposição deste. No que diz respeito aos suportes escritos, é essencial apresentar à criança os mais diversificados, como livros, publicidade, enciclopédias, facturas, rótulos e sobretudo aqueles que são pouco frequentes nos seus lares, para que esta possa compreender a vasta funcionalidade da escrita. Relativamente à localização dos materiais, esta deve reflectir o grau em que o material escrito faz parte do contexto de sala e permitir a fácil manipulação por parte das crianças (Teberosky & Colomer, 2003).

No quadro 3 estão sistematizadas algumas das actividades que podem ser desenvolvidas no âmbito da leitura e da escrita na educação pré-Escolar. Esta sistematização foi elaborada com base nas propostas de Alves Martins & Niza (1998) e nas orientações para actividades de leitura do Plano Nacional de Leitura (http://www.min-edu.pt/data/Orientacoes_curriculares_preescolar.pdf).

Quadro 2. Sistematização de actividades em torno da linguagem oral e escrita

Domínio	Actividade
Oralidade	Contar os acontecimentos do dia-a-dia em grupo
	Pedir à criança que detalhe os acontecimentos relatados
Leitura do educador para as crianças	Ler diferentes tipos de histórias (histórias de animais, fadas, bruxas, aventura, fantasia)
	Ler diferentes tipos de texto (narrativo, poético, expositivo)
	Mostrar a capa do livro

Ler o título do livro

Ler o nome do autor do livro

Pedir aos alunos para anteciparem o conteúdo do livro através da observação das imagens

Suscitar antecipações da história perguntando: *O que é que acham que vai acontecer a seguir?*

Recordar as partes mais interessantes da história

Esclarecer o vocabulário desconhecido
(antes, durante e depois)

Explorar o significado das palavras desconhecidas
(antes, durante e depois)

Pedir para os alunos repetirem frases da história

Pedir aos alunos para fazerem os gestos adequados para sublinharem a acção da história

Pedir aos alunos para produzirem os sons referentes à história

Identificar as palavras que se repetem

Identificar palavras que começam da mesma maneira

Analisar os sinais de pontuação

Analisar os diferentes tipos de espaços

Analisar os diferentes tipos de letras presentes na história

Suscitar o reconto da história em grupo

Dramatizar uma história

Elaborar um livro ilustrado pelas crianças com cenas alusivas à história para afixar na sala

Leitura em pequeno grupo	Elaborar versos sobre a história que encaixem em músicas conhecidas para poderem ser cantada
	Elaborar cartões com os nomes dos alunos
	Pedir aos alunos para que identifiquem os mesmos
	Pedir aos alunos para que os distribuam pelos colegas
	Elaborar cartões com os nomes de diferentes peças de mobiliário
	Pedir aos alunos para que identifiquem os identifiquem

	Pedir aos alunos para que os coloquem no respectivo mobiliário
Leitura individual pela criança	<p>Ler etiquetas/texto afixadas na sala ou no jardim</p> <p>Organizar uma pequena biblioteca com diferentes tipos de suportes escritos</p> <p>Organizar mapas de presenças, permitindo à criança identificar o seu nome</p> <p>Organizar mapas de presenças, permitindo à criança identificar o dia da semana</p> <p>Adequar a biblioteca aos acontecimentos temporais (e.g., Natal, Páscoa, vindimas, Outono, férias)</p>
Escrita do educador diante das crianças	<p>Escrever avisos</p> <p>Escrever recados</p> <p>Escrever notícias</p> <p>Escrever cartas</p> <p>Escrever histórias ditas pelas crianças</p> <p>Escrever receitas</p> <p>Escrever relatos de experiências</p> <p>Ler em voz alta o que foi escrito</p>
Escrita em pequeno grupo	<p>Trocar correspondência com outras salas</p> <p>Apresentar um conjunto de imagens e pedir ao grupo que escreva algumas palavras associadas</p> <p>Contrastar as palavras originárias dos pequenos grupos com toda a turma</p>
Escrita individual pelas crianças	<p>Garatujar</p> <p>Escrever letras</p> <p>Inventar palavras</p> <p>Inventar textos</p> <p>Escrever palavras conhecidas como o seu nome</p> <p>Escrever palavras conhecidas como o nome dos companheiros</p>

	<p>Questionar a criança sobre o que pretende comunicar através da escrita</p> <p>Pedir à criança para ler o que escreveu</p> <p>Escrever de forma correcta as palavras/letras que a criança pretendeu escrever</p>
Ligação jardim-de-infância/família	<p>Trazer de casa alguns materiais que tenham palavras escritas</p> <p>Classificar os materiais em função do tipo de suporte (e.g., livros, revistas, jornais)</p> <p>Classificar materiais em função do tipo de letra (impresso vs manuscrito/ maiúsculas vs minúsculas)</p> <p>Classificar os materiais em função do tipo de conteúdo (e.g., revistas, material de publicidade)</p>
Ligação jardim-de-infância/comunidade	<p>Passear no exterior do jardim-de-infância e descobrir a escrita existente</p> <p>Desenhar o exterior e escrever algumas palavras observadas</p> <p>Seleccionar, na turma, as palavras mais relevantes e escreve-las em cartazes para afixar na sala</p> <p>Convidar uma pessoa externa à sala/ escola para ler um livro</p>

Programas de intervenção ao nível da literacia emergente

Descrição de alguns programas de intervenção

“Melhor falar para melhor ler” (Viana, 2002)

O programa de intervenção *“Melhor falar para melhor ler. Um programa de desenvolvimento de competências linguísticas (4-6 anos)”* teve como principal objectivo o desenvolvimento das competências linguísticas em crianças entre os 4 e os 6 anos. Mais especificamente, pretendeu i) habilitar os educadores de infância a proceder a uma análise mais objectiva da linguagem das crianças, assim como, integrar esta análise numa avaliação mais compreensiva das mesmas; ii) auxiliar o acesso dos educadores a formação e a informação actualizada no âmbito da linguagem; iii) proporcionar contributos para a validação de um instrumento de avaliação de competências linguísticas adaptado para a população portuguesa; iv) estimular a identificação precoce de dificuldades ao nível do domínio da linguagem oral; v) apoiar os educadores no desenvolvimento de estratégias e

actividades mais sistemáticas de exploração e desenvolvimento da linguagem; vi) sensibilizar os encarregados de educação para a relevância da linguagem no processo de desenvolvimento dos seus educandos (Viana, 2002)

Este programa foi aplicado em dois jardins-de-infância durante dois anos lectivos. As actividades desenvolvidas estavam estruturadas segundo uma frequência diária, semanal e mensal. No quadro 3 apresenta-se a organização adoptada na concepção do programa.

Quadro 3. Guião de actividades do programa “*Melhor falar para melhor ler*”

Diariamente	Semanalmente	Mensalmente
Leitura de uma história;	Escrita de histórias	Um convidado vai
Exploração da história;	recontadas pela educadora;	contar uma história.
Escrita;	Leitura de uma notícia	
Reflexão sobre a língua;	semanal.	
Reconto da história;		
Exploração da história		
através de linguagem não		
verbal.		

Antes da implementação deste programa as crianças foram sujeitas a uma avaliação ao nível das competências linguísticas. Os dados recolhidos foram posteriormente confrontados com os resultantes da segunda avaliação realizada pós-intervenção. Os principais resultados indicaram que houve um aumento significativo nas competências das crianças, nomeadamente ao nível do conhecimento lexical, reflexão sobre a língua e do reconhecimento global das palavras.

“*A ler vamos...*” (C. M.M., 2009)

Com base no programa anterior, foi desenvolvido um programa de intervenção precoce na aprendizagem da leitura e da escrita implementado pela Câmara Municipal de Matosinhos – “*A ler vamos...*”. Com início no ano lectivo de 2005/2006, abrangeu todas as crianças de 5-6 anos dos jardins-de-infância e das Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS’s) do concelho com o objectivo de melhorar as competências pré-leitoras. As crianças foram sujeitas a uma avaliação prévia, tendo-se determinado aquelas com maiores dificuldades como a amostra da intervenção. Ao longo das 13 sessões, em pequenos grupos, foram promovidas competências ao nível da linguagem oral, do processamento fonológico e da conceptualização sobre a linguagem escrita. Cada uma das sessões implicava a leitura e exploração de uma história, o trabalho de escrita e de reflexão sobre a

língua, o reconto da história e a sua exploração através de linguagem não verbal. Foi realizado um trabalho de consultadoria junto das educadoras e dos encarregados de educação, no sentido de lhes sugerir um conjunto de estratégias que contribuem para o desenvolvimento das competências de literacia emergente. Na avaliação dos efeitos do programa recorreram a um delineamento com um grupo experimental e um de controlo com dois momentos de avaliação (antes e após a conclusão do programa). Os resultados obtidos apontaram para a presença de ganhos substantivos nas crianças do grupo experimental. O seu desempenho foi superior ao das crianças do grupo de controlo, assim deixaram de se registar diferenças estatisticamente significativas com os pares que apresentavam níveis de desempenhos adequados no primeiro momento de avaliação.

Projecto "Litteratus" (Ribeiro, Nogueira, Abreu, Barbosa & Forte, 2007)

O projecto "*Litteratus*", desenvolvido com o apoio da Câmara Municipal de Vila Nova de Famalicão e da Didáxis Cooperativa de Ensino contou com a colaboração do Centro de Investigação em Psicologia da Universidade do Minho. Teve início em 2007 com duração prevista de 5 anos. Foi implementado em diversas instituições de ensino do concelho ao nível do JI, 1.º ciclo e 5.º e 7.º ano do 2.º e 3.º ciclo, cujo desempenho académico dos alunos foi abaixo do esperado. O seu objectivo geral prendeu-se com a promoção do desenvolvimento das competências de leitura e escrita nos diferentes níveis de ensino. Este projecto englobou a intervenção sistemática em três áreas principais: linguagem oral, escrita e leitura, áreas essas transversais aos diferentes níveis de escolaridade e áreas de conhecimento. A nível do JI, a intervenção pretendeu incidir na linguagem oral, no reconhecimento de palavras, na compreensão leitora, na criatividade, na escrita e na motivação para a leitura tendo em consideração, simultaneamente, as orientações curriculares para a educação pré-escolar e as orientações do PNL. O modelo de intervenção estabelecido enquadrou-se numa lógica de consultadoria colaborativa, contando com a participação dos educadores, professores e encarregados de educação na concepção e implementação das várias acções delineadas.

Os diferentes grupos foram seguidos ao longo do tempo, de forma a estruturar a trajectória de aprendizagem dos mesmos. Os grupos do mesmo ano de escolaridade foram comparados no tempo. De referir que até ao momento ainda não foram publicados resultados.

"Está na hora dos livros" (ME/Plano Nacional de Leitura, nd)

O programa "*Está na hora dos livros*" surge no âmbito do PNL, fornecendo orientações para actividades de leitura no jardim-de-infância. Apresenta como principais acções: i) inserção de momentos de leitura diária, jogos, dramatizações e outras actividades

lúdicas de contacto com livros nas actividades pedagógicas; ii) organização de bibliotecas nos jardins-de-infância e nas salas de actividades, de forma a suscitar o interesse das crianças pelos livros; iii) promoção de encontros das crianças com escritores e ilustradores das obras trabalhadas nas aulas; iv) sensibilização de pais e encarregados de educação para a importância do livro e da leitura no desenvolvimento da criança; v) envolvimento de pais e voluntários da comunidade em actividades de promoção da leitura no jardim-de-infância; vi) promoção de feiras do livro, concursos e actividades lúdicas centradas em histórias.

“Dar vida às letras” (Gonçalves, Viana & Dionísio, 2007).

“Dar vida às letras: promoção do livro e da literatura” foi um programa implementado no ano lectivo de 2005/2006 com duração de 26 meses, financiado pelo Programa Operacional da Região Norte e desenvolvido pela Comunidade Intermunicipal do Vale do Minho em colaboração com a rede de bibliotecas públicas locais. Os objectivos gerais traçados foram: *“i) criar situações de mediação cultural entre a criança e o livro, de modo a promover, desde a infância, a proximidade com a leitura e a escrita, realçando a necessidade e a importância do “uso” da biblioteca para esse efeito; ii) contribuir para o desenvolvimento das competências de leitura e de escrita nos jovens, valorizando a literacia como meio fundamental para potenciar o sucesso escolar e promover a inserção sócio cultural global”* (Gonçalves, Viana & Dionísio, 2007, p. 9).

Concretizou-se num conjunto de actividades divididas nas seguintes acções: *À Descoberta do Livro e da Biblioteca* e *Novas experiências para a literacia*. A primeira acção foi orientada para crianças de idade pré-escolar de cinco jardins-de-infância da região, com os seguintes objectivos: i) despertar a curiosidade para o impresso, conduzindo-as a pensar sobre ele e a desenvolver conhecimento acerca da leitura e da escrita; ii) motivar para a leitura, orientando as crianças à descoberta dos livros e das bibliotecas; iii) desenvolver a linguagem. Os objectivos foram concretizados através de diversas actividades de leitura para e com as crianças (visitas às bibliotecas municipais, elaboração de um arquivo de leituras e a actividade *“Gruta do Dragão”*) complementadas com duas acções de informação e sensibilização para os educadores e reuniões de pais. De forma a verificar-se a evolução das competências e das apetências, as crianças foram avaliadas no início, no meio e no termo do período de vigência do projecto. Verificou-se ao longo das três avaliações um aumento significativo das suas competências.

A acção *Novas Experiências para a literacia* foi desenvolvida junto de estudantes do 2.º e 3.º ciclo do ensino básico em risco de abandono escolar com os seguintes objectivos: *“i) envolver os jovens em práticas culturais diversificadas e socialmente representativas, particularmente aquelas em que os ‘textos’ desempenham um papel relevante; ii) criar*

condições para o acesso e apropriação dos recursos discursivos que especializam essas práticas, designadamente pelo desenvolvimento de capacidades relativas ao controlo dos seus níveis técnicos e culturais; iii) por meio da socialização na multiplicidade de discursos e nas variadas configurações do conhecimento, proporcionar a aquisição de modelos culturais que possibilitam a compreensão dos sentidos produzidos particularmente na escola” (p. 48). Este projecto promoveu actividades pessoais/colectivas de “contínua interacção com textos, sobre textos e por meio de textos: interpretando, produzindo, reformulando, interpelando, negociando e construindo saberes, em função das finalidades sociais que os variados géneros textuais cumprem “ (Gonçalves, Viana & Dionísio, 2007, p.48).

O projecto foi distinguido com o prémio Europeu de Inovação na Promoção da Leitura atribuído pela *International Reading Association*, durante a 15ª *European Conference on Reading*, que decorreu em Agosto de 2007, em Berlim.

Descrição do programa “Falar, ler e escrever no jardim-de-infância” (Viana, Ribeiro, Brandão & Costa, no prelo)

A concepção do programa é sustentada na teoria sócio-histórica do desenvolvimento cognitivo e, em particular, no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, definido por Vygotsky. O programa inclui a exploração de 15 livros a partir dos quais se procura, de modo sistemático, promover as competências de literacia emergente. As actividades requerem necessariamente a mediação do educador de infância e foram organizadas em 5 áreas (cf. Figura 3)



Figura 3. Apresentação global do programa, baseado em Viana, Ribeiro, Brandão & Costa (no prelo).

Actividades desenvolvidas na dimensão “Leitura”, procuram incrementar as competências relativas à organização do acto de leitura, para a criança. Este procedimento tem por base as sugestões contidas no Plano Nacional de Leitura (PNL) e nas orientações para o ensino explícito da compreensão leitora (Sim-Sim, Duarte & Micaelo, 2007; Irwin, 1986; Giasson, 2000, 2005). Dentro do mesmo, destacam-se duas componentes: a preparação para a leitura e a modalidade da leitura. Assim, antes desta, pretende-se que as educadoras realizem um conjunto de acções específicas que motivem as crianças para ouvir a leitura do texto, aumentem a curiosidade pelo mesmo, mantenham a atenção, desenvolvam conhecimentos e trabalhem estratégias facilitadoras da compreensão oral. Estas estratégias podem ter um carácter geral ou específico, em função do tipo de texto. Quanto à modalidade de leitura, é proposta a leitura em voz alta, tanto pela educadora como por outros convidados.

A segunda dimensão procura promover a compreensão e o desenvolvimento da linguagem oral. As actividades incluem a realização de perguntas com respostas abertas e de escolha múltipla. Um segundo conjunto de actividades integra o reconto, estas que apenas contemplam a modalidade oral, visam potenciar o desenvolvimento da linguagem e da compreensão oral. Na exploração do texto pretende-se promover a expansão do léxico através de uma análise das palavras novas, difíceis ou pertencentes à mesma família, bem como criar áreas vocabulares. O último grupo de actividades pretende impulsionar o desenvolvimento da linguagem oral, através da memorização de palavras novas e da sua integração no léxico mental com recurso a jogos de adivinhas.

Tendo por base o pressuposto da importância da abordagem à escrita na educação pré-escolar, o programa aborda num terceiro tópico, esta temática, de forma a potenciar as conceptualizações que a criança já possui, bem como, amplificar o seu conhecimento sobre as funções do código escrito. Dentro deste ponto inserem-se as seguintes actividades: registo das obras lidas; registo de palavras novas e palavras irregulares (“*palavras armadilhadas*”); escrita de frases; reconto escrito das histórias; construção do guião de teatro; registo de rimas (“*O livro das rimas*”); armazenamento de palavras analisadas com os alunos (“*Baú do tesouro*”).

O quarto ponto do programa remete para a reflexão morfossintáctica das palavras. Integra a análise dos plurais regulares e irregulares, os verbos regulares e irregulares (pretérito perfeito), os graus dos adjectivos, o feminino/masculino – sua existência versus não existência - e aceitabilidade de afirmações. A elaboração de tabelas de dupla entrada que contemplem estes aspectos e os concursos de detecção de erros - “*Caça aos disparates*” – são algumas das actividades propostas.

Por último, o programa procura aprofundar as questões relacionadas com a consciência fonológica - o conhecimento que a criança possui dos sons da língua materna, bem como, a capacidade de os manipular conscientemente. As actividades programadas são: a construção de uma árvore de sons; a adaptação dos jogos tradicionais associados à promoção da consciência fonológica e atenção auditiva; e o desenvolvimento de outras actividades específicas de treino da consciência fonológica. Estas têm como objectivo desenvolver a discriminação auditiva, a consciência de palavras, a consciência silábica (identificação e produção de rimas, segmentação silábica e manipulação das unidades silábicas) e a consciência fonémica (identificação e manipulação de fonemas).

Reflexão Final

A literatura (Clay, 1969, 1972; Adams, 1994; Goodman, 1995) reflecte a importância da literacia emergente no processo de aprendizagem da leitura e da escrita no ensino formal. A linguagem oral, os conhecimentos acerca do impresso, a consciência fonológica e a motivação para a leitura são os quatro aspectos que têm sido apontados como fundamentais para a sua promoção.

O jardim-de-infância é considerado um dos contextos privilegiados para o desenvolvimento destas competências. Para tal, é necessária a definição de objectivos que reflectam o estado de arte no âmbito da literacia emergente. É assim fundamental a estruturação e elaboração de acções deliberadas e sistemáticas por parte dos educadores de forma a concretizar estes objectivos. Actualmente, ainda se regista (Gamelas *et al.*, 2006) uma heterogeneidade elevada nas práticas dos educadores, no que respeita à abordagem das competências de literacia emergente. Em Portugal foram elaborados alguns programas e projectos. O programa *“Melhor falar para melhor ler”* (Viana, 2002) foi pioneiro em Portugal seguido de outros programas de intervenção que de alguma forma seguiram os seus passos, como *“A ler vamos...”* (C.M.M., 2009), projecto *“Litteratus”* (Ribeiro, Nogueira, Abreu, Barbosa & Forte, 2007), *“Dar vida às letras”* (Gonçalves, Viana & Dionísio, 2007), projecto *“Crescer a ler”* (APEI, 2009), projecto *“Ler para crescer”* (2007) implementado pela biblioteca municipal de Ílhavo e Projecto de Promoção de Leitura do Colégio de Nossa Senhora da Paz no Porto (2010). O ponto comum a estes programas é o seu objectivo: promover as competências de literacia emergente através do contacto e leitura de livros (Clay, 1979; Teale & Sulzby, 1992; Goodman, 1995). Um segundo ponto prende-se com a importância dada à leitura de histórias. A leitura de livros de histórias fornece um contexto particularmente útil para explorar a compreensão sobre o simbolismo da linguagem escrita, porque contem imagem e escrita. A leitura de histórias pode, igualmente, permitir às crianças conhecer as funções e a utilização da escrita, perceber os conceitos acerca do

impresso e desenvolver atitudes positivas face à leitura (Teale, 1984 cit *in* Viana & Teixeira, 2002). Por isso, considera-se a leitura de livros uma actividade estruturadora da emergência dos comportamentos de pró-leitura e do desenvolvimento da literacia (Viana & Teixeira, 2002).

Um terceiro aspecto que é comum a estes programas é a organização de actividades que não apresentam um carácter escolarizante, demarcando-se, de um modo claro, do que constitui o ensino e a aprendizagem formal da leitura e da escrita no 1.º ciclo do ensino básico.

CAPÍTULO II- “FALAR, LER E ESCREVER NO JARDIM-DE-INFÂNCIA”: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Introdução

Os resultados da investigação efectuada nas últimas décadas (Alves-Martins, 1996; Silva, 2003) tem mostrado de modo consistente que as competências de literacia emergente são preditoras do sucesso ulterior da leitura e da escrita. Estes resultados têm justificado a construção de projectos dirigidos a crianças em idade pré-escolar (Viana, 2002; Gonçalves, Viana & Dionísio, 2007)

Os objectivos do programa “*Falar, ler e escrever no jardim-de-infância*” foram definidos neste âmbito. Sustentado na revisão da literatura e recorrendo à leitura integral de livros adequados a esta faixa etária, propõe, de um modo organizado e sistemático, um conjunto de actividades que visam contribuir para o desenvolvimento das competências de literacia emergente. Desta forma, este estudo teve como objectivos:

- i) Avaliar as trajectórias de mudança nas competências de literacia emergente de um grupo de crianças junto das quais o programa foi implementado;
- ii) Analisar em que medida os ganhos obtidos pelas crianças foram condicionados pelos desempenhos iniciais;
- iii) Analisar a estabilidade da mudança.

Método

Participantes

No presente estudo participaram 26 crianças de 5 anos de idade, provenientes de 4 jardins-de-infância de um Agrupamento Vertical de Escolas no concelho de Guimarães. A amostra é constituída por 11 elementos do sexo feminino (42%) e 15 do sexo masculino (58 %). Todas as crianças são oriundas de um meio rural. A selecção dos sujeitos foi aleatória tendo-se recorrido ao procedimento “*random samples*” disponível no SPSS.

Medidas

Foram utilizadas 4 provas na avaliação das competências de Literacia Emergente.

Teste de Identificação de Competências Linguísticas (Viana, 2004)

O *Teste de Identificação de Competências Linguísticas (TICL)* (Viana, 2004) é uma prova que avalia as competências linguísticas em 4 dimensões: o conhecimento lexical; o conhecimento morfosintáctico; a memória auditiva para material verbal; a capacidade para reflectir sobre a linguagem oral. A prova é composta por quatro partes. A primeira, *conhecimento lexical (CL)*, é constituída por 64 itens que incluem tarefas que implicam: a) a nomeação de partes do corpo; b) a nomeação de objectos; c) a identificação de verbos que definem acções; d) a nomeação de elementos pertencentes a determinado campo semântico; e) a explicitação de funções; f) a utilização de locativos; g) a nomeação de cores; h) a explicitação de opostos. A segunda parte, *regras morfológicas (CM)*, possui 27 itens que procuram avaliar: a) a concordância género-número; b) a aplicação do pretérito perfeito; c) a conversão para o plural; d) a utilização de graus de adjetivos; e) a compreensão de estruturas complexas. Na terceira parte, *memória auditiva (MA)*, os 19 itens que a compõe permitem avaliar: a) a repetição de pseudo-palavras, palavras, frases e cumprimento de ordens; b) a sequencialização narrativa. Por último, na quarta parte, *reflexão sobre a língua (RL)*, composta por 24 itens é avaliada: a) a correcção sintáctica de enunciados; b) a segmentação de frases em palavras e de palavras em sílabas; c) a identificação auditiva de sílabas iniciais e finais.

O TICL é uma prova com referência a critério, de aplicação individual. Cada resposta correcta é cotada com 1 ponto. Para as quatro partes a pontuação máxima é, respectivamente: 64, 27, 19 e 24 pontos.

Bateria de Avaliação dos Comportamentos Iniciais de Leitura (Teixeira, 1993)

A *Bateria de Avaliação dos Comportamentos Iniciais de Leitura (BACIL)* (Teixeira, 1993) permite avaliar quatro aspectos referentes aos conhecimentos acerca do impresso, ou seja, avalia o reconhecimento dos comportamentos de leitura e escrita, a compreensão das funções da leitura e escrita, as convenções da leitura e da escrita e por fim, discriminação auditiva – sons iniciais e finais. Cada um destes aspectos é avaliado separadamente nas quatro partes que constituem a prova. Neste estudo apenas foi utilizada a terceira parte, com o intuito de avaliar o grau de conhecimentos da criança, relativamente aos conceitos e termos técnicos centrais, empregues na linguagem oral e escrita. Os 30 itens que a compõem têm como finalidade determinar: a) o conhecimento que a criança tem sobre a sequência e ordem da escrita/leitura; b) a capacidade desta para identificar números, marcas de pontuação, letras, palavras e frases; c) a aptidão para segmentar frases e palavras como unidades linguísticas diferentes e compreender termos, tais como, letra maiúscula e minúscula, ponto de interrogação e ponto final.

A BACIL é uma prova referenciada a critério. É atribuído um ponto por cada resposta correcta, tendo como total 30 pontos. A aplicação da prova pode ser efectuada de modo individual ou em pequenos grupos de crianças.

Tarefa de Reconhecimento de Letras

A tarefa de Reconhecimento de Letras (RL) visa avaliar o conhecimento da criança sobre as letras do alfabeto. São apresentadas a esta, de modo aleatório, as letras (maiúsculas e imprensa) do alfabeto. Esta apresentação é efectuada em formato digital com recurso ao *software Power Point®*. A transição entre slides é efectuada pelo psicólogo devendo a criança nomear a letra visualizada. A cada nomeação correcta é atribuído 1 ponto. A aplicação é individual.

Escrita Inventada (Vale, 2010)

O Teste de Escrita Inventada (EI) (Vale, 2010), tem como objectivo principal avaliar a consciência acerca do impresso, isto é, as conceptualizações presentes na criança sobre a linguagem escrita. São ditadas 24 palavras e é pedido que esta as escrevam. As respostas ao teste são cotadas segundo o sistema de classificação fonológica (SCF) elaborado por Liberman e Mann (1987, 1993, 1994). Cada resposta pode receber entre 0 e 4 pontos. São atribuídos 0 pontos no caso de não ser escrita qualquer letra ou no caso de a(s) letra(s) não representar(em) nenhum aspecto da estrutura fonológica da palavra (por exemplo, a resposta “t” ou “i” para a palavra pera); 1/2 ponto no caso de ser representada uma letra isolada correspondente a algum aspecto da estrutura fonológica da palavra, que não seja o fonema inicial (por exemplo, “a” para a palavra pera); 1 ponto, no caso de ser produzida uma letra que corresponda ao fonema inicial (por exemplo, “p” ou “pm” para pera); 2 pontos no caso de haver duas ou mais letras que traduzam uma parte da estrutura fonológica da palavra (por exemplo, a resposta “pa” para a palavra pera); 3 pontos no caso das respostas representarem a totalidade da estrutura fonológica da palavra, mas de forma pré-convencional (por exemplo, “pra” para pera) e 4 pontos, no caso da palavra ser escrita de forma convencional, isto é, de maneira ortograficamente correcta. A pontuação máxima é de 96 pontos. Esta prova é aplicada a pequenos grupos de crianças.

Procedimentos

O programa “*Falar, ler e escrever no jardim-de-infância*” foi implementado por todas as educadoras de um agrupamento do concelho de Guimarães. A formação para a sua utilização foi efectuada no quadro de uma acção de formação contínua creditada pelo Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua, com um total de 25 horas

presenciais. As primeiras sessões foram dedicadas à definição do conceito de literacia emergente, à sistematização dos resultados na investigação neste âmbito, com incidência na análise dos objectivos e da natureza das actividades a realizar tendo em vista o desenvolvimento daquelas competências. Foi apresentado o racional teórico do programa e as opções tomadas na sua elaboração. Concluída esta fase de enquadramento no programa, nas sessões seguintes, com periodicidade mensal, foram apresentados pelas formadoras os livros (2 por sessão) com as respectivas propostas de exploração. Entre as sessões presenciais, as educadoras implementavam as actividades propostas, cabendo-lhes igualmente a tarefa de, no início da sessão seguinte, apresentarem o trabalho realizado e uma reflexão sobre o mesmo. Esta reflexão incluía uma análise das dificuldades/potencialidades das tarefas propostas, as reacções das crianças às mesmas, bem como, o registo de mudanças observadas ao nível das competências de literacia emergente. A orientação da formação foi realizada por uma psicóloga e por uma professora do ensino especial.

Com o intuito de avaliar o impacto do programa no desenvolvimento das competências de literacia emergente procurou-se, no presente ano lectivo, avaliar uma amostra de crianças e verificar em que medida as mesmas obtiveram ganhos significativos ao longo do tempo. Para o efeito foi solicitada a autorização aos encarregados de educação. A estes foram expostos os objectivos do estudo e identificadas as instituições responsáveis pelo mesmo.

Na avaliação das mudanças nas competências de literacia emergente recorreu-se a um delineamento de grupo único com três medidas repetidas no tempo. O número de semanas entre cada momento de recolha de dados foi sempre o mesmo, mantendo-se um igual espaçamento de observações para todos os sujeitos

Os procedimentos, instruções e ordem de aplicação das provas foram iguais nos três momentos de avaliação. As provas foram administradas nas instalações dos diferentes jardins-de-infância de modo individual, com excepção do Teste de Escrita Inventada, e sem tempo limite.

Resultados

O estudo realizado teve como principais objectivos: analisar as mudanças no tempo, das competências de literacia emergente nas crianças sujeitas ao programa de intervenção; avaliar em que medida os desempenhos iniciais das mesmas, condicionaram os ganhos finais; por último, analisar a estabilidade da mudança, ou seja, se a posição das crianças no interior do grupo se manteve constante.

De modo articulado com os objectivos definidos previamente, recorreu-se a duas abordagens distintas na análise dos dados. Uma primeira, centrada na descrição das mudanças ocorridas ao nível do grupo e uma segunda, na análise das mudanças intraindividuais no tempo. Esta abordagem foi adoptada para todas as provas utilizadas.

A apresentação dos resultados inicia-se com a análise das diferenças em termos de desempenho por prova em cada momento, de seguida, analisam-se as diferenças nos ganhos entre os 3 momentos, bem como, a magnitude do efeito. Para avaliar as mudanças no tempo, ocorridas ao nível do grupo, recorreu-se à análise de variância com medidas repetidas (ANOVA) para as variáveis em que os pressupostos para utilização de testes paramétricos estavam cumpridos. Nas restantes variáveis, em que não se verificou a normalidade da distribuição dos dados e a esfericidade, as diferenças no tempo foram estimadas com o teste não paramétrico de Friedman (Field, 2005). Foram igualmente calculados testes *Post-hoc* para a comparação entre momentos de avaliação. De forma a verificar em que medida os ganhos obtidos pelas crianças foram condicionados pelos desempenhos iniciais, calculou-se a correlação entre os ganhos observados (calculados através da subtracção entre os resultados do Momento 3 e do Momento1) e os resultados obtidos no *baseline* (M1). Este cálculo foi efectuado através do coeficiente de correlação de Pearson ou de Spearman (nas variáveis em que não se verificou o pressuposto da normalidade da distribuição dos resultados). Procedeu-se à representação gráfica dos ganhos observados (diferença entre M3 e M1), assim como, dos valores obtidos na *baseline*, ordenando os sujeitos de forma ascendente em função do desempenho no primeiro momento de avaliação. Esta ordenação foi efectuada para cada uma das variáveis em análise. Por último, calculou-se o coeficiente da correlação intraclassa para testar a estabilidade da mudança.

As análises estatísticas foram efectuados com recurso ao programa *SPSS -Statistical Package for Social Sciences*, versão 18.0. Os resultados são apresentados de acordo com os objectivos fixados para o presente estudo.

Trajectórias de mudança, no tempo, das competências de literacia emergente

A avaliação das mudanças no tempo pode ser efectuada recorrendo à análise de variância com medidas repetidas. A utilização deste procedimento estatístico requer a verificação de dois pressupostos: a normalidade da distribuição dos resultados e a homogeneidade das variâncias (esfericidade) nos vários momentos de avaliação. Para testar estes dois pressupostos, é sugerido o cálculo dos testes de aderência à normalidade e o teste de Mauchly (Field, 2005). No quadro 5 apresentam-se os valores relativos à média (M), desvio padrão (DP), amplitude (Amp.), assimetria (Assim.) e curtose (Curt.) nos três momentos de avaliação.

Quadro 4. Estatísticas descritivas dos testes nos três momentos de avaliação

		M	DP	Amp.	Assim.	Curt.
TICL-CL	M1	46.31	7.79	32-60	-.19	-1.04
	M2	51.14	5.88	36-60	-.57	.13
	M3	55.12	5.13	42-64	-.77	-.86
TICL-CM	M1	16.96	3.83	10-23	-.09	-.68
	M2	20.08	3.73	11-26	-.65	.123
	M3	21.85	3.72	14-27	-.78	-.49
TICL-MA	M1	11.50	2.48	5-16	-.50	.71
	M2	12.85	2.83	4-17	-1.16	2.68
	M3	13.35	2.63	7-18	-.55	.40
TICL-RL	M1	13.69	3.43	5-19	-.601	.413
	M2	15.85	2.95	10-21	-.23	-.55
	M3	16.46	2.93	10-22	-.35	-.05
BACIL-III	M1	14.15	7.04	1-26	.12	-1.07
	M2	14.35	6.24	4-25	.04	-1.07
	M3	16.65	6.50	4-24	-.50	-1.34
EI	M1	5.17	11.66	0-58	4.04	18.14
	M2	8.05	12.84	0-60.5	3.03	11.09
	M3	12.27	15.62	0-62	1.79	3.16
RL	M1	6.88	6.32	0-22	1.00	.08
	M2	11	7.64	1-25	.45	-1.05
	M3	11.54	8.15	1-24	.27	-1.46

TICL-CL: Teste de Identificação de Competências Linguísticas - conhecimento lexical

TICL-CM: Teste de Identificação de Competências Linguísticas - conhecimento morfo-sintático

TICL-MA: Teste de Identificação de Competências Linguísticas - memória auditiva

TICL-RL: Teste de Identificação de Competências Linguísticas - reflexão sobre a língua

BACIL-III: Bateria de Avaliação dos Comportamentos iniciais da leitura parte III

EI: Teste de Escrita Inventada

RL: Tarefa de Reconhecimento de letras

Uma vez que o número de participantes é inferior a 50, considera-se a estatística de Shapiro-Wilks no teste formal à normalidade da distribuição. Assim, o teste de aderência à normalidade, em M1, não apresentou, nas variáveis TICL-CL e TICL-RL, diferenças

estatisticamente significativas ($p > .05$), ao contrário das restantes variáveis (TICL-CM, TICL-MA, BACIL III, EI e RL) em que $p < .05$.

Para além da normalidade da distribuição, outro pressuposto a verificar na execução de uma ANOVA para medidas repetidas é o pressuposto da esfericidade, ou seja, este pressuposto supõe que a variância das diferenças entre todos os pares de medidas repetidas deve ser igual (Field, 2005) e pode ser verificado através do teste de Mauchly. Para as provas TICL-CL e TICL-RL, o valor W de Mauchly não é estatisticamente significativo no TICL-CL ($\chi^2 = .82$, $gl = 2$, n.s.) e TICL RL ($\chi^2 = .96$, $gl = 2$, n.s.) verificando-se que o pressuposto da esfericidade está cumprido.

Com base nestes resultados, a análise das mudanças no tempo para as provas TICL-CL e TICL-RL foi efectuada com recurso à ANOVA para medidas repetidas. Nas outras provas utilizou-se o teste não paramétrico de Friedman.

Os resultados dos testes multivariados demonstraram um efeito significativo do factor tempo nas variáveis TICL-CL (Λ de Wilks = .24, $F(2,24) = 37.81$, $p < 0.001$) e no TICL-RL (Λ de Wilks = .48, $F(2,24) = 12.89$, $p < 0.001$). Observa-se um efeito altamente significativo na mudança das variáveis TICL-CL ($F(2,50) = 49.35$, $p < .001$) e TICL-RL ($F(2,50) = 14.94$, $p < .001$).

A existência de diferenças entre os 3 momentos é confirmada pelos testes *Post-hoc*. Estes testes consistem em *pairwise comparisons*, executados para comparar todas as combinações distintas de momentos (M1/M2; M1/M3; M2/M3) de forma a constatar entre quais se deram os maiores ganhos (Field, 2005). Os testes *Post-hoc* são estatisticamente significativos para as comparações dos diferentes momentos. A diferença das médias (*mean difference*) sugere que, nas provas TICL-CL e TICL-RL, os ganhos foram superiores entre M1/M2 comparativamente com M2/M3. No TICL-RL não houve diferenças estatisticamente significativas entre M2 e M3.

Calculou-se igualmente a magnitude do efeito para as mudanças ocorridas no tempo. Os resultados são analisados segundo os seguintes critérios: $r = .20$, magnitude do efeito baixa; $r = .60$, moderada; e $r = .80$ elevada (Field, 2005). Estas apontam para uma magnitude do efeito moderada para TICL-CL ($r = .64$) e baixa para TICL-RL ($r = .40$).

Com o objectivo de estimar em que medida os ganhos finais são condicionados pelos valores de partida (*baseline*), calculou-se o coeficiente de correlação de Pearson entre os resultados dos testes em M1 e a diferença entre os resultados em M3 e M1. O valor do coeficiente de correlação pode variar entre -1 e +1 e avalia em que medida duas variáveis estão associadas (Field, 2005). Os resultados da correlação são estatisticamente significativos nas variáveis TICL-CL ($r = -.76$, $p < .001$) e TICL-RL ($r = -.58$, $p < .01$).

Nos gráficos 1 e 2 são apresentados os valores individuais obtidos no *baseline* e as diferenças entre o momento inicial e final. Os participantes foram ordenados de modo

ascendente, de acordo com os valores dos resultados obtidos nos testes em M1. No lado esquerdo do gráfico estão localizadas as crianças que obtiveram os resultados mais baixos em M1.

Ao nível do conhecimento lexical (cf. gráfico 1) registaram-se ganhos em todas as crianças, sendo estes maiores naquelas que obtiveram os piores resultados na primeira avaliação. O padrão de ganhos é diferente na prova de reflexão sobre a língua (cf. gráfico 2). Nalguns casos não se registaram ganhos e um sujeito obteve uma pontuação inferior no último momento. Os ganhos aparecem igualmente condicionados pelos valores iniciais.

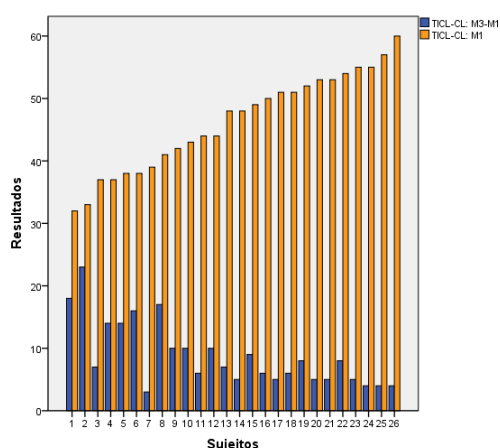


Gráfico 1. TICL-CL: Diferença entre M1/M3 e os valores no *baseline*

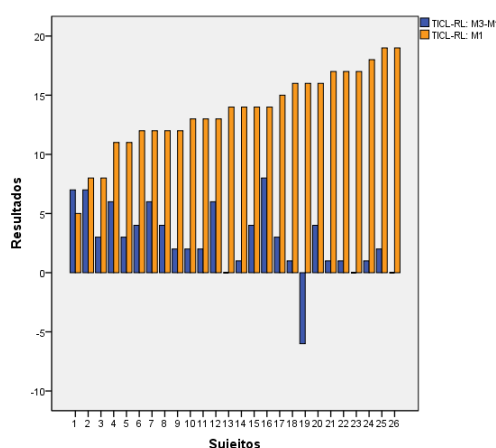


Gráfico 2. TICL-RL: diferença entre M1/M3 e os valores no *baseline*

Para analisar a estabilidade da mudança calculou-se o coeficiente de correlação intraclasse. Os valores superiores a .80 indicam estabilidade, isto é, embora se registem ganhos em todos os sujeitos, as posições relativas destes no interior do grupo são mantidas (Field, 2005). Os resultados do coeficiente de correlação intraclasse são, nas duas variáveis em análise, superiores a .80 e estatisticamente significativos (TICL-CL: $r = .90$, $p < .001$; TICL-RL: $r = .83$, $p < .001$) com intervalos de confiança entre .806-.951 e .674-.918, respectivamente. Estes valores indicam que, apesar de os sujeitos com pior desempenho terem melhorado os seus resultados em M3, mantém-se as posições relativas no seio do grupo. Os sujeitos com melhor desempenho continuaram a ter resultados superiores nestas provas, comparativamente com aqueles, cujos resultados foram mais baixos no momento inicial.

Nas provas TICL-CM, TICL-MA, BACIL-III, EI e RL não se verificaram os pressupostos necessários à realização da análise de variância com medidas repetidas, pelo que se recorreu ao teste não paramétrico de Friedman.

Os resultados dos testes não paramétricos de Friedman para as variáveis TICL-CM, TICL-MA, BACIL-III, EI e RL revelaram resultados estatisticamente significativos no factor tempo.

Quadro 5. Resultados dos Testes de Friedman para as provas TICL-CM, TICL-MA, BACIL-III, EI e RL

	Mean Rank			$\chi^2_{(2)}$	p
	M1	M2	M3		
TICL-CM	1.19	2.00	2.81	35.28	.001
TICL-MA	1.46	2.08	2.46	16.57	.001
BACIL-III	1.83	1.73	2.44	8.14	.001
EI	1.40	1.96	2.63	23.08	.001
RL	1.38	2.27	2.35	17.15	.001

A comparação das diferenças entre os 3 momentos foi calculada através do teste de Wilcoxon (cf. quadro 7). Aplicou-se a correcção de Bonferroni pelo que apenas se consideram os valores de p inferiores ou iguais a .0167 como estatisticamente significativos (Field, 2005). As diferenças nos resultados da maioria das provas entre M1 e M2; M1 e M3, bem como, entre M2 e M3 são estatisticamente significativas. A excepção a estes resultados situa-se nas diferenças entre M1 e M2 para a prova BACIL III e M2 e M3 para TICL-MA, BACIL-III e RL, cujas diferenças não foram significativas.

Quadro 6. Resultados dos testes de Wilcoxon entre os 3 momentos

	Z (M1/M2)	p	Z (M1/M3)	p	Z (M2/M3)	p
TICL-CM	-3.65	.001	-4.43	.001	-3.13	.01
TICL-MA	-3.02	.01	-3.46	.001	-2.36	ns
BACIL- III	-.242	ns	-2.58	.01	-2.39	ns
EI	-2.80	.01	-3.22	.01	-3.10	.01
RL	-3.57	.001	-3.51	.001	-.5	ns

De forma a analisar entre que momentos se verificaram as maiores diferenças, calculou-se, para cada contraste, a magnitude do efeito adoptando os procedimentos sugeridos por Field (2005, p. 566). A fórmula de cálculo da magnitude do efeito usada para os testes de Wilcoxon é dada pela expressão:

$$r = z / \sqrt{n^\circ \text{ de condições} * n^\circ \text{ de sujeitos}} \text{ (em que } z \text{ é o valor do teste de Wilcoxon).}$$

Os valores de r , apresentados no quadro 7, indicam que a magnitude de efeito entre os diferentes momentos varia entre valores moderado e baixo. Na maioria das variáveis, este valor é superior entre M1/M2 comparativamente com M2/M3, o que sugere que os alunos obtiveram ganhos superiores entre o primeiro e o segundo momento de avaliação. Este padrão é diferente no BACIL-III e EI, cujos valores de magnitude do efeito são superiores do segundo para o terceiro momento.

Quadro 7. Magnitude do efeito para as diferentes variáveis

	Momentos no tempo	Magnitude do Efeito
TICL-CM	M1/M2	-.51
	M1/M3	-.61
	M2/M3	-.43
TICL-MA	M1/M2	-.42
	M1/M3	-.48
	M2/M3	—
BACIL-III	M1/M2	—
	M1/M3	-.36
	M2/M3	—
EI	M1/M2	-.38
	M1/M3	-.44
	M2/M3	-.43
RL	M1/M2	-.50
	M1/M3	-.48
	M2/M3	—

De modo a avaliar de que forma os valores do M1 condicionam os ganhos finais, calculou-se o coeficiente de correlação de Spearman entre os resultados dos testes em M1 e a diferença entre os resultados em M3 e M1. Os valores obtidos, na sua maioria, são estatisticamente significativos ($p < .05$), o que indica que os ganhos obtidos são condicionados pelos valores de partida. A correlação é negativa sugerindo que as crianças com resultados mais baixos no momento 1 foram aquelas que tiveram maiores ganhos no programa. O mesmo não ocorre com as variáveis EI e RL, cujo resultado não foi

significativo, apontando não haver uma associação estatisticamente significativa entre a diferença dos dois momentos e a *baseline*.

Quadro 8. Resultados do coeficiente de correlação de Spearman entre a diferença de M3 e M1 com os valores em M1

	Coeficiente de correlação de Spearman	p
TICL-CM	- .48	.05
TICL-MA	- .45	.05
BACIL III	- .41	.05
EI	.02	n.s.
RL	- .14	n.s.

Nos gráficos 3 a 7 apresenta-se a representação gráfica dos valores da diferença entre M1 e M3 e os resultados no momento 1. Os sujeitos foram ordenados de modo ascendente em função dos valores no *baseline*. Do lado esquerdo dos gráficos estão localizadas as crianças que obtiveram piores resultados na 1.ª avaliação. Este procedimento de ordenação foi efectuado para cada uma das variáveis registadas nos 4 gráficos. A sua análise sugere que são os alunos com pior desempenho em M1 os que apresentam maiores ganhos. No caso das provas EI e RL, constata-se que os valores mais elevados nos ganhos encontram-se dispersos pelos diferentes sujeitos, não se encontram especificamente atribuídos àqueles com melhores ou piores desempenhos em M1.

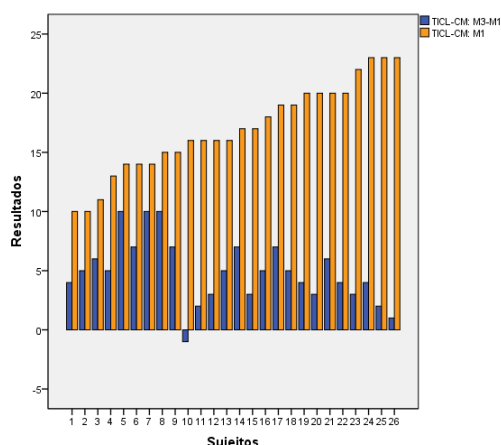


Gráfico 3. TICL-CM: diferença entre M1/M3 e os valores no *baseline*

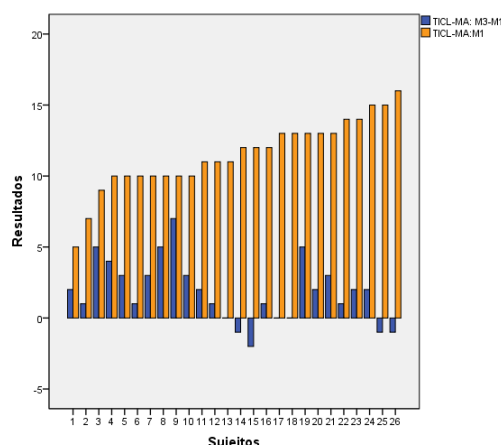


Gráfico 4. TICL-MA: diferença entre M1/M3 e os valores no *baseline*

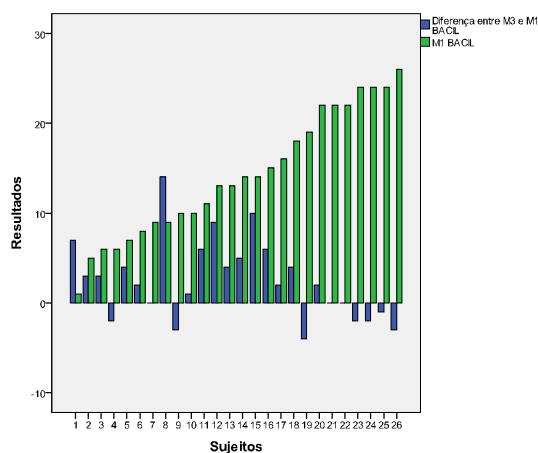


Gráfico 5. BACIL-III: diferença entre M1/M3 e os valores no *baseline*

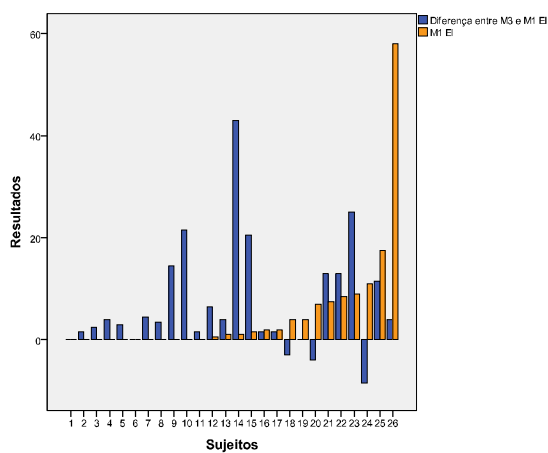


Gráfico 6. EI: diferença entre M1/M3 e os valores no *baseline*

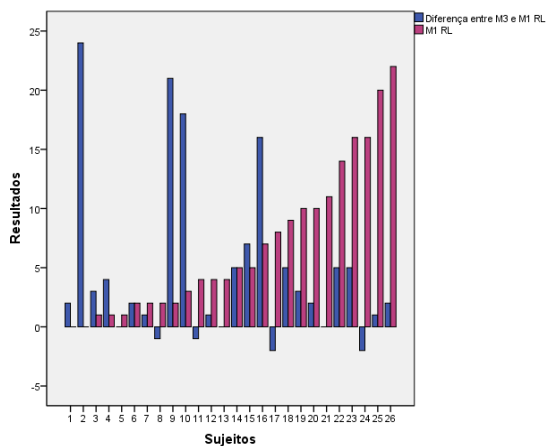


Gráfico 7. RL: diferença entre M1/M3 e os valores no *baseline*

O cálculo do coeficiente de correlação intraclassa permite observar a estabilidade da mudança nos resultados relativamente ao grupo (Field, 2005). O valor do coeficiente de correlação intraclassa nas diferentes variáveis apresentou valores superiores a .80 (cf. quadro 9), indicando que, apesar de os ganhos terem sido maiores nas crianças com pior desempenho, os sujeitos tendem a manter as respectivas posições relativas no interior do grupo.

Quadro 9. Resultados do coeficiente de correlação intraclasse

	Coeficiente de correlação intraclasse	p	Intervalo de confiança 95%
TICL-CM	.89	.001	.789-.947
TICL-MA	.91	.001	.828-.957
BACIL-III	.90	.001	.810-.952
EI	.93	.001	.872-.968
RL	.88	.001	.781-.945

Discussão de resultados

A investigação existente sobre as competências de literacia emergente tem dado o mote para a criação de programas que visam o seu desenvolvimento, procurando, deste modo, impulsionar o processo de aprendizagem formal futuro (Viana, 2002). A construção destes tem sido acompanhada da realização de estudos que pretendem avaliar os seus efeitos. O programa “*Falar, ler e escrever no jardim-de-infância*” foi concebido de modo a adoptar alguns dos procedimentos mais referenciados na literatura como promotores do desenvolvimento das competências de literacia emergente, concretamente, o incremento das competências relativas à organização do acto de leitura; a promoção da compreensão e do desenvolvimento da linguagem oral; a potenciação das conceptualizações e o conhecimento sobre as funções do código escrito; o aprofundamento das questões relacionadas com a consciência fonológica - o conhecimento que a criança possui dos sons da língua materna, bem como, a capacidade de os manipular conscientemente.

Este programa, implementado ao longo de um ano por educadores de infância, foi igualmente objecto de avaliação recorrendo-se a um design de caso único com 3 medidas repetidas no tempo. As variáveis avaliadas foram a linguagem oral, as convenções acerca da escrita, as conceptualizações acerca do impresso e o reconhecimento de letras. Em todas as variáveis registaram-se ganhos significativos. Observando as diferenças entre as médias, constata-se que ao nível das competências linguísticas, as crianças obtiveram maiores ganhos no respeito ao conhecimento lexical, a memória auditiva foi o aspecto menos desenvolvido. Destaca-se igualmente, um aumento substantivo ao nível da escrita inventada, o que reflecte uma evolução nas conceptualizações acerca do impresso e da escrita.

Relativamente à comparação entre os três momentos de avaliação, os resultados foram estatisticamente significativos entre M1-M2, M1-M3 e M2-M3, com excepção de três provas, cujos resultados entre M2-M3 não se apresentaram significativos.

Os resultados da magnitude do efeito ressaltam que os ganhos obtidos com o programa se deram maioritariamente entre o momento 1 e o momento 2, sendo que de M2 para M3, este crescimento desacelerou. Uma explicação possível para estes resultados pode residir no efeito de tecto observado nalgumas provas. Este mesmo efeito também pode contribuir para explicar a razão, pelo qual os ganhos são inferiores no grupo de crianças que apresentam um desempenho superior no momento inicial.

A elevada estabilidade da mudança reflectida nos resultados do coeficiente de correlação intraclasse para as diferentes variáveis, permitiu constatar que, apesar do progresso registado por todas as crianças, aquelas que partiram de um patamar de desempenho mais baixo, continuaram a evidenciar um pior desempenho relativamente aos colegas. As que partiram de um patamar de desempenho superior, continuam a registar um melhor desempenho. Também, a utilização de medidas repetidas no tempo podem ter condicionado o desempenho destas.

CONCLUSÃO

O sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita e a prevenção de dificuldades neste âmbito, tem conduzido a linhas diferentes de acção. O programa nacional de ensino do Português e o Plano Nacional de Leitura, embora com uma organização e enfoque diferentes, constituem um conjunto de preocupações a nível político relativo à necessidade de melhorar os níveis de leitura. A análise das variáveis preditoras da aprendizagem da leitura e da escrita na entrada para o 1.º ano, tem conduzido ao desenvolvimento de projectos dirigidos à educação pré-escolar. O programa “Falar, ler e escrever no jardim-de-infância” foi projectado de modo a proporcionar aos educadores de infância um conjunto de actividades estruturadas em torno da leitura e da escrita. Esta opção é justificada pelos resultados de investigação (Viana, 2002; C.M.M., 2006; Gonçalves, Viana & Dionísio, 2007) que indicam as potencialidades da leitura no desenvolvimento infantil.

Na actualidade persiste uma heterogeneidade de práticas nas abordagens dos educadores de infância. Verificando-se que alguns aspectos da intervenção continuam a aparecer subaproveitados, enquanto ferramentas que permitem melhorar a qualidade das interacções das crianças, no âmbito da literacia (Santos & Alves Martins, 2010). A aposta na criação de um ambiente educativo rico em linguagem escrita, cuja utilização funcional e significativa constitui o ponto de partida de uma intervenção promotora de literacia, surge debilitada na generalidade das práticas observadas (Alves Martins & Niza, 1998). A elaboração de programas neste âmbito pode contribuir para apoiar os educadores na adopção e reconstrução de práticas promotoras de desenvolvimento literácito.

No estudo realizado, os resultados obtidos indicam que, no tempo, se registaram mudanças significativas. Os maiores ganhos foram registados nas crianças que apresentaram um desempenho inferior no momento inicial. Apesar das mudanças no final, a avaliação da estabilidade dos resultados indica a manutenção das posições relativas dos alunos no seio do grupo. Estes resultados exigem ponderação na sua valorização. Em primeiro lugar, o recurso a um design sem grupo de controlo limita, necessariamente, uma apreciação dos efeitos. O carácter sistemático e estruturado das actividades propostas pelo programa pode ter contribuído para as mudanças observadas ao longo dos três momentos. Todavia, não existindo um grupo de controlo, deverá interpretar-se com precaução os resultados observados. Estes demonstram as mudanças ocorridas, neste grupo de crianças, em função da variável tempo. Desta forma, não é possível aludir aos mesmos como uma avaliação do efeito do programa, já que se desconhece, até que ponto, a mudança observada é devida apenas ao programa ou reflecte igualmente os efeitos das actividades escolares.

Em estudos posteriores, o recurso a um grupo de controlo apresenta-se como um procedimento necessário para se estimar os efeitos do programa. Também se apresenta relevante a realização de um estudo longitudinal com o objectivo de avaliar o desempenho da amostra ao longo do 1.º ano do ensino formal.

Reflectindo sobre o facto de as primeiras experiências, com a fala, a leitura e a escrita, serem fortemente influenciadas pelos contextos sociais e culturais em que a criança se desenvolve (Gomes & Santos, 2005), é inquestionável o papel da família e do jardim-de-infância na promoção de competências de literacia em crianças de idade pré-escolar. Um outro aspecto interessante a ponderar no programa seria o envolvimento dos pais no desenvolvimento de diferentes actividades de intervenção e à análise das práticas familiares na promoção das competências pré-leitoras, de forma a verificar o seu impacto. Apesar de ser evidente a função dos jardins-de-infância neste processo, por vezes a responsabilidade parental é pouco tida em conta. Como o estudo foi desenvolvido com crianças de um meio socioeconómico baixo, a promoção de competências parentais poderia atenuar as diferenças existentes entre crianças de meios desfavorecidos e as de meios mais favorecidos, promovendo melhor o desenvolvimento destas últimas (Gamelas e tal, 2003).

Em suma, a necessidade de tornar o ensino pré-escolar mais objectivo, através do planeamento, organização, sistematização de práticas educativas, que proporcionem o desenvolvimento das competências predictoras da aprendizagem da leitura e da escrita, alicia a estruturação de programas de intervenção. Os resultados dos mesmos conduzem a uma reflexão constante por parte dos investigadores, alimentando e reformulando a teoria existente com um objectivo único: promover o sucesso académico das crianças.

BIBLIOGRAFIA

- Alves-Martins, M. (1996). *Pré-história da aprendizagem de leitura*. Lisboa: ISPA.
- Alves-Martins, M., & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem de linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Associação Portuguesa de Profissionais de Educação de Infância (2009). *Crescer a ler*. (<http://www.cresceraler.apei.pt/>)
- Biblioteca Nacional de Ílhavo (2007). *Ler para crescer*. Gulbenkian, Casa da Leitura (http://195.23.38.178/casadaleitura/portalebta/bo/documentos/proj_crescer_a_2.pdf)
- Cadime, I., Fernandes, I., Brandão, S., Nóvoa, P., Rodrigues, A., & Ferreira, A. (2009). A aquisição da leitura e da escrita: Variáveis preditoras no nível pré-escolar. *Actas do X Congresso Internacional Galego- Português de Psicopedagogia*, 4001-4015. Braga: Universidade do Minho. Braga.
- Câmara Municipal de Matosinhos, Divisão de Educação e Formação. (2009). *A ler vamos...Intervenção Precoce na Aprendizagem da Leitura e Escrita*. Gulbenkian, Casa da Leitura (http://www.casadaleitura.org/portalebta/bo/documentos/proj_Intervencao_Preceo_c.pdf).
- Casa da Leitura (2010). Projecto de Promoção da leitura para o jardim-de-infância e 1.º ciclo. Porto: Colégio de Nossa Senhora da Paz. Gulbenkian (http://195.23.38.178/casadaleitura/portalebta/bo/documentos/proj_colégio_paz_b.pdf).
- Clay, M.(1967). The reading behavior of five-year-old children: a research report. *Journal of Education Studies*, 2, 11-31.
- Clay, M. (1972). *Reading. The patterning of complex behavior*. Auckland, NZ: Heinemann.
- Cruz, J., Pinto, P., Pombal, F., Orvalho, M.,& Pinto, A. (2008). Práticas de Promoção de Competências Pré-Leitoras no Concelho de Matosinhos. *I Congresso Internacional em Estudos da Criança - Infâncias Possíveis, Mundos Reais*. Braga: Instituto de Estudos da Criança.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1985). *Psicogénese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Field, A. (2005). *Discovering Statistics Using SPSS (2nd Ed.)*. London: SAGE Publications.
- Gamelas, A., Leal, T., Alves, M., & Grego, T. (2003). *Contributos para o Desenvolvimento da Literacia: Clube de Leitura*. Casa da Leitura. ABZ da Leitura, Orientações Teóricas (http://www.casadaleitura.org/portalebta/bo/documentos/ot_clube_leitura_a.pdf).
- Gamelas, A., Santos, F., Silva, M., Tormenta, N., & Martins, V. (2006). Ambiente de Literacia em Contextos Pré-escolares Inclusivos. *Actas do VI Encontro Nacional (IV*

- Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. Braga: Universidade do Minho.
- Goodman, Y.M. (1995). Descoberta das invenções das crianças na língua escrita. In Y.M. Goodman (Org.), *Como as crianças constroem a leitura e a escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gomes, I., & Santos, N. (2005). *Literacia Emergente: “É de pequenino que se torce o pepino!”*. Gulbenkian, Casa da Leitura (http://www.casadaleitura.org/portalfbeta/bo/abz_indices/002176_ot_literacia_emergente_b.pdf).
- Gonçalves, A., Viana, F.L., & Dionísio, M.L. (2007). *Dar Vida às Letras*. Vale do Minho: Comunidade Intermunicipal do Vale do Minho (http://www.littera-apl.org/files/ficheiro/livro_dvl.pdf).
- Juel, C. (1988). Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of Educational Psychology*, 80 (4), 437-447.
- Lopes, J.(2006). *O desenvolvimento de competências Linguísticas em Jardim-de-Infância: Manual de actividades*. Porto: ASA Editores.
- MacGuiness, D. (2004). *Early reading instruction: what science really tells up about how to teach reading*. Cambridge: Bradford Book.
- Mata, L. (2004). Era uma vez...*Análise Psicológica*, 1(XXII), 95-108
- Mata, L. (2008). Avaliação dos Conhecimentos sobre a Funcionalidade da Linguagem Escrita. *Actas da XIII Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Braga: Universidade do Minho/Psiquilíbrios Edições.
- Mata, L., & Marques, L. (2010). Concepções dos educadores sobre o desenvolvimento da literacia. *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*, 1629- 1640. Braga: Universidade do Minho.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica, Núcleo de Educação Pré – Escolar (http://www.minedu.pt/data/Orientacoes_curriculares_preescolar.pdf/).
- Ministério da Educação. (2010). *Metas de Aprendizagem para o pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica, Núcleo de Educação Pré -Escolar(<http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/apresentacao/>).
- Ministério da Educação (nd). *Programa “Está na hora dos livros: orientações para actividades de leitura*. Plano Nacional de Leitura (<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/suborientacoes.php?idSubtopicoOrientacao=10&idSubsubtopicoOrientacao=13#>).

- Neuman, S., Copple, C., & Bredekamp, S. (2004). Learning to read and write: developmentally appropriate practices for young children. Washington D.C.: *National Association for the Education of Young Children*.
- Pereira, I. (2002). Compreensão leitora no pré-escolar. Puebla, México: *VII Congresso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura*.
- Pereira, I., & Viana, F. L. (2003). *Aspectos da Didáctica da Vertente Oral da Língua Materna no Jardim-de-Infância e no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Algumas Reflexões*. Braga: Instituto de Estudos da Criança.
- Ribeiro, I., Nogueira, A., Abreu, A.P., Barbosa, M.J., & Forte, A.M. (2007). *Projecto Litteratus*. Braga: Centro de Investigação em Psicologia, Universidade do Minho (http://www.casadaleitura.org/portalpha/bo/documentos/projecto_litteratus.pdf).
- Santos, A., & Alves Martins, M. (2010). Práticas pedagógicas de abordagem à linguagem Escrita em jardim-de-infância. *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*, 2904- 2918. Braga: Universidade do Minho.
- Silva, A.C. (2003). *Até à descoberta do princípio alfabético*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Silva, A. C.(2004). Descobrir o princípio alfabético. *Análise Psicológica*, 1(XXII), 187-191.
- Silva, C., & Alves-Martins, M. (2003). Relations between children´s invented spelling and the development of phonological awareness. *Educational Psychology*, 23(1), 3-16.
- Silva, M. (2007). Atividades de consciência linguística no Jardim-de-Infância: o quê, como e para quê?. *Cadernos de Estudo*, 6, 43-52.
- Sim-Sim, I. (2002). Desenvolver a linguagem, aprender a língua. In A. Carvalho (Ed.), *Novas Metodologias em Investigação* (pp.197-226). Porto: Porto Editora, Coleção Educação.
- Teale, W. H., & Sulzby, E. (1992). *Emergent literacy: writing and reading*. Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- Teberosky, A., & Colomer, T. (2003). *Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista*. Porto Alegre: Artmed.
- Teixeira, M. (1993). *Comportamentos emergentes de leitura: aspectos cognitivos e linguísticos*. Tese de Doutoramento em Educação. Braga: Universidade do Minho.
- Vale, A. (2010). *Teste de Escrita Inventada*. Versão para estudo. Unidade de Dislexia-Educação e Psicologia. UTAD (não publicado).
- Viana, F. (2002). *Da linguagem oral à Leitura: construção e validação do Teste de Identificação de Competências Linguísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Viana, F. (2002). *Melhor falar para melhor ler* (2ª ed). Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Viana, F. (2004). *O Teste de Identificação de Competências Linguísticas*. V. N. de Gaia: EDIPSICO.

- Viana, F., & Teixeira, M. (2002). *Aprender a ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: ASA Editores.
- Viana, F., Ribeiro, I., Brandão, S., & Costa, I. (no prelo). *Falar, ler e escrever no jardim-de-infância*.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69 (3), 848-872.
- Yopp, H., & Stapleton, L. (2008). Phonemic Awareness in Spanish. International Reading Association. *The Reading Teacher*, 61 (5), 374-382.