

**Impacto de um Programa de Literacia  
Emergente em Crianças do Pré-Escolar**

CAROLINA NUNES DA SILVA  
RIBEIRO COUTO

Orientador de Dissertação:

PROF<sup>a</sup> DOUTORA LILIANA  
SALVADOR

Professora de Seminário de Dissertação

PROF<sup>a</sup> DOUTORA VERA MONTEIRO

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de:

MESTRE EM PSICOLOGIA

Especialidade em Psicologia da Educação

Dissertação de Mestrado  
realizada sob a orientação de Liliana  
Salvador, apresentada no ISPA –  
Instituto Universitário para obtenção  
de grau de Mestre na especialidade  
de Psicologia da Educação.

## AGRADECIMENTOS

O presente trabalho trata-se de um dos projetos finais no que respeita o meu percurso académico na área de psicologia da educação. De um ponto de vista pessoal, pode-se dizer que foi um percurso bastante trabalhoso, ao mesmo tempo que muitíssimo interessante e estimulante.

Num primeiro momento, gostaria de agradecer à minha família, pela oportunidade que me forneceu ao permitir e apoiar o meu ingresso, primeiramente, na licenciatura em psicologia e, mais tarde, no mestrado de educação.

Gostaria, seguidamente, de agradecer à Professora Doutora Liliana Salvador, orientadora de dissertação, que me ajudou desde o primeiro momento, não só ao longo de todo este percurso, como, até mesmo, na escolha do tema deste projeto final. Os conhecimentos e apoio transmitidos pela Professora foram fundamentais para a minha motivação ao longo da realização deste trabalho.

Agradeço bastante à Professora Doutora Vera Monteiro, professora do seminário de dissertação, que me acompanhou e ajudou ao longo de todo o processo de construção da minha tese de forma bastante positiva e construtiva.

Gostaria, também, de agradecer à Filipa Maruta, colega de faculdade, pois a sua ajuda foi fundamental no processo de construção e planeamento das sessões do Programa de Literacia Emergente.

Tendo em conta o estudo realizado para a elaboração da minha tese, considero necessário agradecer toda a disponibilidade e auxílio ao longo deste projeto, por parte do Colégio de São João de Brito, local onde recolhi os dados do estudo. Em específico, gostaria de agradecer à Sofia Ferreira (orientadora de estágio), por toda a ajuda e partilha de conhecimentos no processo de desenvolvimento do Programa de Literacia Emergente. Gostaria, também, de agradecer à Fátima Lima (psicóloga do colégio) que foi acompanhando o decorrer deste trabalho e me ajudou no processo de recolha de dados. Agradecer, também, toda a ajuda e disponibilidade da educadora Inês Rosa e da auxiliar Sandra Silva, responsáveis pelas crianças da sala com a qual trabalhei para a concretização deste estudo.

Por fim, gostaria de agradecer aos encarregados de educação dos participantes, que permitiram a concretização do estudo e aos próprios participantes, que demonstraram

sempre entusiasmo e interesse na colaboração com o projeto e, também, me ensinaram bastante.

## RESUMO

**Palavras-chave:** literacia emergente; pré-escolar; leitura; escrita; consciência fonológica, conhecimento do alfabeto

Esta investigação tem como principal objetivo avaliar a eficácia de um Programa de Literacia Emergente, realizado em contexto de sala de aula, com crianças a frequentar o ensino pré-escolar. Neste sentido, pretende-se perceber o impacto que o programa possui relativamente a competências de consciência fonológica (ao nível da sílaba e do fonema), conhecimento do alfabeto, escrita e leitura, tendo em conta que esta última competência nunca foi trabalhada ao longo do programa. No estudo participaram 40 crianças com idades compreendidas entre os 5 e 6 anos de duas salas do ensino pré-escolar de um colégio privado, na região de Lisboa. Uma vez que este programa tinha como objetivo ser implementado em sala de aula, com o envolvimento do educador de infância, e para preservar o contexto naturalístico no qual foi desenvolvido, a uma das salas foi atribuído o grupo experimental e a outra o grupo de controlo, sendo esta atribuição feita aleatoriamente. Os grupos eram equivalentes em termos de idade, nível de instrução dos pais, nomeação rápida, consciência silábica e fonémica e conhecimento do alfabeto. O estudo realizou-se em três momentos específicos, mais concretamente: uma primeira fase de pré-testes, um segundo momento de implementação do Programa de Literacia Emergente e uma última fase de pós-testes. As crianças do grupo de controlo mantiveram as atividades normalmente utilizadas em contexto de sala e determinadas no projeto educativo do colégio para o pré-escolar. O programa experimental decorreu ao longo de 12 sessões, com frequência bissemanal e duração de 60 minutos por sessão e consistiu em tarefas diversificadas que trabalhavam, maioritariamente, consciência fonológica, conhecimento das letras e escritas inventadas. Os dados recolhidos no final da intervenção apontam para melhorias significativas no desempenho das crianças em todas as competências avaliadas, mostrando uma generalização dos conhecimentos para a leitura de palavras.

## ABSTRACT

**Key-words:** emergent literacy; preschool; reading; writing; phonological awareness; alphabet knowledge

The aim of this research is to evaluate the effectiveness of an Emergent Literacy Program, carried out in a classroom setting with pre-school children. The aim is to understand the program's impact on phonological awareness skills (at the syllable and phoneme level), knowledge of the alphabet, writing and reading, bearing in mind that the latter skill was never worked on during the program. The study involved 40 children aged between 5 and 6 from two pre-school classrooms in a private school in the Lisbon region. Since this program was intended to be implemented in the classroom, with the involvement of the kindergarten teacher, and in order to preserve the naturalistic context in which it was developed, one of the classrooms was assigned the experimental group and the other the control group, and this assignment was made randomly. The groups were equivalent in terms of age, parents' level of education, rapid naming, syllabic and phonemic awareness and knowledge of the alphabet. The study took place in three specific phases: a first pre-test phase, a second phase of implementing the Emergent Literacy Program and a final post-test phase. The children in the control group maintained the activities normally used in the classroom and determined in the school's educational project for pre-school. The experimental program took place over 12 sessions, twice a week and lasting 60 minutes per session. It consisted of a variety of tasks that mainly worked on phonological awareness, knowledge of letters and invented writing. The data collected at the end of the intervention points to significant improvements in the children's performance in all the skills assessed, showing a generalization of knowledge for reading words.

## ÍNDICE

I. INTRODUÇÃO .....	1
II. REVISÃO DE LITERATURA .....	4
1. Literacia emergente .....	4
2. Literacia emergente no Jardim de Infância e em Casa .....	7
3. Competências precoces de leitura e escrita .....	13
4. Conhecimento do Alfabeto .....	18
5. Consciência Fonológica.....	20
6. Escritas Inventadas .....	22
III. PROBLEMÁTICA DE INVESTIGAÇÃO.....	24
1. Problemática .....	24
2. Objetivos do estudo .....	27
3. Questões de Investigação e Hipóteses .....	27
IV. MÉTODO.....	28
1. Delineamento do estudo .....	28
2. Participantes .....	28
3. Instrumentos .....	29
3.1 Instrumentos de avaliação .....	29
3.2 Programa de Literacia Emergente (PLE).....	33
4. Procedimentos .....	47
1.1 Procedimentos de recolha de dados.....	47
1.2 Procedimentos de análise de dados .....	48
V. ANÁLISE DE RESULTADOS .....	48
VI. DISCUSSÃO.....	57
VII. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	64
VIII. REFERÊNCIAS .....	69
IX. ANEXOS.....	87

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. ....	29
Tabela 2. ....	32
Tabela 3. ....	49
Tabela 4. ....	50
Tabela 5. ....	51
Tabela 7. ....	52
Tabela 6. ....	55

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.....	54
Figura 2.....	56

## ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A - Consentimento Informado .....	87
Anexo B - Folha de Resposta do Pré-teste 1/Pós-teste 1.....	88
Anexo C - Folha de Resposta do Pré-teste 2/Pós-teste 2.....	90
Anexo D - Folha de Resposta do Pré-teste 3/Pós-teste 3 .....	90
Anexo E - Livro (2ª Sessão do PLE – Ativ. grande grupo).....	91
Anexo F - Cartões (2ª Sessão do PLE – Ativ. pequeno grupo).....	91
Anexo G - Exemplo de Cadernos das Escritas Inventadas dos participantes.....	92
Anexo H - Letras do alfabeto e números .....	92
Anexo I - Imagens (4ª Sessão do PLE – Ativ. pequeno grupo).....	93
Anexo J - Dado das sílabas (5ª Sessão do PLE – Ativ. grande grupo).....	93
Anexo K - Imagens (5ª Sessão do PLE – Ativ. grande grupo).....	94
Anexo L - Imagens (5ª Sessão do PLE – Ativ. pequeno grupo) .....	95
Anexo M - Livro (6ª Sessão do PLE – Ativ. grande grupo).....	96
Anexo N - Imagens (6ª Sessão do PLE – Ativ. pequeno grupo).....	96
Anexo O - Ficha (6ª Sessão do PLE – Ativ. individual) .....	97
Anexo P - Cartões (7ª Sessão do PLE – Ativ. pequeno grupo).....	98
Anexo Q - Ficha (7ª Sessão do PLE – Ativ. individual) .....	98
Anexo R - Livro (8ª Sessão do PLE – contextualização).....	99
Anexo S - Excerto (8ª Sessão do PLE – Ativ. pequeno grupo).....	99
Anexo T - Ficha (9ª Sessão do PLE – Ativ. pequeno grupo) .....	100
Anexo U - Cartões (10ª Sessão do PLE – Ativ. pequeno grupo) .....	100
Anexo V- Poema (11ª Sessão do PLE – Ativ. grande grupo) .....	101
Anexo W - Imagens (11ª Sessão do PLE – Ativ. pequeno grupo).....	101
Anexo X - Diploma de participação no PLE.....	102
Anexo Y - Resultados dos Testes-T .....	103
Anexo Z - Estatísticas descritivas dos resultados obtidos .....	104

## I. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos do século XX, tem-se verificado uma crescente preocupação com a qualidade dos conhecimentos de literacia, por parte das crianças do pré-escolar, e de que modo, estes conhecimentos, podem contribuir positivamente para a futura aquisição da linguagem escrita, em contextos mais formais de educação. Tendo começado a surgir diversos estudos, tanto a nível nacional, como internacional, com o objetivo de analisar a literacia em crianças, jovens e adultos (Alçada, 2021).

Promover o desenvolvimento da literacia é considerado como um procedimento de aprendizagem ao longo de toda a vida, ou seja, não se espera, por exemplo, que crianças de 5 anos tenham adquiridas as mesmas competências que um sujeito adulto. Isto é, ao promover competências de literacia emergente desde cedo, pretende-se ajudar a criança a construir uma base sólida de aptidões, que funcione como suporte para as diversas aprendizagens ao longo da vida (Serrão, 2014). Neste sentido, é importante começar por esclarecer que a literacia surge associada a diversos conteúdos, sendo que o foco deste trabalho se centra em elementos de literacia de leitura e escrita.

A leitura e a escrita correspondem a dois dos elementos mais específicos e exclusivos da cultura humana. Assim, o ser humano adquirir competências que permitam ler e escrever corresponde a uma base essencial que, desde cedo, permite a obtenção de conhecimentos e aprendizagens extremamente importantes para uma eficaz inserção nas sociedades desenvolvidas, de hoje (Alves, 2019).

Tendo em conta a atualidade, pode-se dizer que os professores consideram, cada vez mais importante, a existência de uma ligação evidente entre o pré-escolar e o ensino formal, partindo do princípio de que ao trabalhar aspetos relacionados com a literacia emergente em idade pré-escolar, mais tarde, espera-se obter melhores resultados no processo de alfabetização formal (Ribeiro, 2021).

Tendo por base a literatura existente, constata-se que progressos relacionados com a literacia surgem antecipadamente, no que respeita a educação formal. Neste sentido, é importante, não só ter em conta, como perceber em que medida os diferentes contextos vivenciados pelas crianças podem influenciar a aquisição de conhecimentos de literacia precoces (Castro et al., 2019). Esta importância relacionada com os diferentes contextos onde as crianças podem adquirir competências de literacia relaciona-se, por sua vez, com

o facto de que as primeiras experiências na infância possuem um papel crucial no processo de desenvolvimento da literacia ao longo da vida (Weigel et al., 2010).

A importância de trabalhar competências de literacia emergente na aprendizagem da leitura e da escrita relaciona-se com o facto deste tipo de aprendizagem ser complexo e diversificado. Assim, a promoção deste tipo de competências surge com o objetivo de preparar, de certa forma, as crianças para a aprendizagem futura. Neste sentido, e tendo em conta as dificuldades da leitura e da escrita existentes por parte dos alunos no 1º ciclo, estudos indicam que promover atividades de literacia emergente no pré-escolar podem demonstrar um resultado preventivo destas mesmas dificuldades (Teixeira et al., 2012).

Neste sentido, importa ter em conta que o modo oral, bem como o modo escrito correspondem a modelos de expressão linguística, sendo que os processos de aquisição de cada um não acontecem, necessariamente, da mesma maneira (Lopes, 2008 cit. por Bento, 2014). Pode-se dizer, pois, que o processo de iniciação da fala, à partida, acontece de modo natural, enquanto o desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita tem de ser estimulado e ensinado (Sim-Sim, 2001 cit. por Midões, 2014).

Uma vez que o desenvolvimento de competências de literacia emergente de leitura e escrita é visto como um trabalho importante para a aprendizagem destas aptidões (Salvador et al., 2017), torna-se relevante mencionar os aspetos trabalhados ao longo do programa, nomeadamente: consciência fonológica (ao nível da sílaba e do fonema), escritas inventadas e conhecimento do alfabeto.

O objetivo deste estudo centra-se em analisar o impacto de um programa de literacia emergente relativamente a competências de consciência fonológica (ao nível da sílaba e do fonema), conhecimento do alfabeto e escrita. Procura-se, ainda, perceber em que medida o presente programa pode ter impacto nas tentativas de leitura, por parte das crianças. Procura-se, ainda, fornecer uma metodologia que possa ser replicável em contextos educativos e passível de ser utilizada pelos educadores de infância nas suas salas de aula, enquanto alternativa pedagógica válida em relação a programas para competências específicas (e.g., programas exclusivamente de consciência fonológica) que são, o mais das vezes, desenvolvidos por psicólogos escolares, relegando os educadores para um papel pouco ou nada interventivo.

A planificação da presente dissertação encontra-se organizada em nove capítulos. A introdução, na qual se pretendeu mencionar a área de investigação, bem como a

importância da mesma. A revisão de literatura, capítulo desenvolvido tendo por base sete seções (leitura e escrita; literacia emergente; literacia emergente no jardim de infância; literacia emergente em casa; conhecimento do alfabeto; consciência fonológica e escritas inventadas). No capítulo seguinte procede-se à apresentação da problemática de investigação, a qual inclui os objetivos, as variáveis, as questões de investigação e as hipóteses sustentadas, tendo por base a revisão de literatura. O capítulo IV traduz informação relativa aos participantes, instrumentos e procedimentos de recolha e análise de dados. De seguida, os capítulos V e VI revelam a análise dos resultados e a discussão dos mesmos, respetivamente. O capítulo VII reserva-se às considerações finais, onde se encontram as principais conclusões. E, por fim, os capítulos VIII e IX incluem as referências bibliográficas e os anexos, respetivamente.

## II. REVISÃO DE LITERATURA

### 1. Literacia emergente

O conceito de literacia emergente começou a ser mais valorizado, a partir dos anos 80. Esta valorização surgiu após diversas pesquisas cujo foco se centrava na análise de competências infantis relacionadas com a linguagem escrita, antes do ensino formal. A expressão *literacia emergente* surge da consideração de dois vocábulos que a distinguem, nomeadamente: *literacia*, que destaca a articulação entre a leitura e a escrita como linguagens e modos de comunicação, tendo em consideração que as duas se influenciam mutuamente e *emergente*, que se relaciona com o processo precoce pelo qual as crianças aprendem a ler e a escrever (Teale et al., 1986). *Literacia* corresponde a uma palavra procedente do inglês, *literacy*, tendo sido adotada por diversas línguas, incluindo a língua portuguesa (Castro, 2002). Uma vez que se conhecem diferentes tipos de literacia (literacia numérica, literacia científica, literacia financeira, etc.) é importante referir que, para o presente estudo, interessa a literacia de leitura e escrita.

Nos últimos anos, estudos têm mostrado que uma parte considerável da população, não só jovem, como adulta, tem revelado dificuldades funcionais na leitura, isto é, incapacidades de literacia (Benavente et al., 1996). Existe uma estimativa que refere que, aproximadamente, 40% das crianças que entram na pré-escola estão um ou mais anos em atraso, no que respeita o nível de aptidões emergentes de literacia em relação aos pares (Bailet et al., 2009).

Segundo Bholá (1998 cit. por Pessanha, 2001), não é possível encontrar uma única definição para o conceito de literacia, sendo que este pode ser distintivamente definido consoante os diversos fatores e motivos associados à sua origem. Neste sentido, pode-se dizer que alguns autores consideram que o conceito de literacia emergente inclui competências, saberes e práticas que visam preparar as crianças para a aprendizagem formal da leitura e da escrita, ou seja, tais bases começam a ser desenvolvidas de forma antecipada ao ensino formal. Para que seja possível começar a desenvolver tais competências, saberes e práticas é necessária a existência de um determinado grau de maturidade cognitiva. Por outro lado, existem, também, ideias de que este tipo de literacia não corresponde necessariamente a uma etapa de preparação que aconteça, exclusivamente, fora do ensino formal, mas sim, constitui a primeira fase da aprendizagem da leitura e escrita (Sénéchal et al., 2001).

O conceito de literacia inclui a relação entre dois domínios específicos: as experiências de literacia e os conhecimentos de literacia. Desenvolvendo estas duas áreas, pode-se dizer que as experiências de literacia incluem técnicas e modelos de intercomunicação social e cultural, práticas de literacia em casa e na comunidade e a leitura de histórias. Relativamente aos conhecimentos de literacia, pode-se dizer que incluem a consciência que o indivíduo tem no que respeita a escrita, a relação existente entre a escrita e a fala, o entendimento da organização do texto, a consciência fonológica e, por fim, o conhecimento das letras (Gunn et al., 1995 cit. por Teixeira et al., 2012).

Tendo por base a teoria de Piaget, que se encontra na base do tema *literacia emergente*, a criança corresponde a um sujeito com uma participação ativa no processo de construção do próprio conhecimento e aprendizagem, antes de ingressar na educação escolar formal (Silvestre, 2008). Neste sentido, constata-se que a criança adquire noções de literacia através das suas tentativas pessoais de leitura e escrita em diferentes contextos (Ferreiro, 1986 cit. por Costa, 2021). Segundo a teoria de Vygotsky, que tem por base a relevância da interação entre o adulto e a criança, pode-se dizer que este considera o papel dos diferentes intervenientes, existentes nos distintos contextos, como bastante importantes na promoção do desenvolvimento de competências de literacia emergente (Sulzby et al., 1991).

Segundo Juel (1988), crianças que demonstrem dificuldades em aptidões básicas de literacia, têm uma tendência para, no futuro, apresentarem um desenvolvimento inferior no fim do 1º ciclo. Assim, e partindo do princípio de que a literacia emergente, também, conhecida por literacia precoce corresponde a um processo que se baseia na experiência, no exercício e na relação com a linguagem, constata-se que trabalhar tais competências precocemente, contribui para a diminuição de possíveis adversidades (Gomes et al., 2005 cit. por Araújo, 2021).

Estudos indicam que é possível fazer a distinção entre dois campos no conhecimento relacionado com literacia, nomeadamente: *inside-out* e *outside-in*. A categoria *inside-out* relaciona-se com a capacidade de transformar o que está escrito em som e vice-versa. A categoria *outside-in*, por sua vez, está relacionada com o contexto no qual se realiza a leitura. É, ainda, importante referir que aptidões de *inside-out* vão influenciar no sucesso/insucesso da aprendizagem da leitura desde o ensino pré-escolar. No que respeita às aptidões de *outside-in*, constata-se que estas são fundamentais em momentos mais desenvolvidos da aprendizagem da leitura (Whitehurst et al., 2001).

Ambos os campos são fundamentais para a leitura e funcionam de modo cooperativo num bom leitor (Whitehurst et al., 1998).

Tendo em conta estudos existentes, pode-se dizer que o papel da família, não só influência, como é de extrema importância para as crianças, no que respeita a forma como estas consideram os livros, bem como aprendem a ler e obtêm as rotinas de leitura (Hart et al., 2003). É, também, pertinente referir a importância da existência de um papel ativo, por parte da família, na literacia emergente, permitindo o reconhecimento e valorização do processo evolutivo das crianças, criando influências positivas que as incentivem e guiem (Nutbrown et al., 2005).

Pode-se dizer que o processo de literacia emergente é considerado cultural, uma vez que as crianças adquirem competências de leitura e escrita através do contacto com os diferentes contextos em que se inserem (Mata, 2008). Constatase, ainda, que o nível sociocultural dos cuidadores corresponde a uma variável bastante importante neste processo de literacia emergente (Pacheco, 2012), uma vez que estes correspondem a agentes educativos, idealmente ativos, com um papel extremamente importante nesta área em análise (Lynch, 2007).

Ao pretender-se desenvolver competências de literacia emergente em crianças do pré-escolar é importante recorrer a abordagens lúdicas, partindo do princípio de que, desta forma, os conteúdos apresentam-se de forma atrativa e motivacional para a criança (Roskos et al., 2003). Neste sentido, constata-se que a área da literacia emergente abrange, não só práticas, como saberes sobre leitura e escrita que pretendem ser ensinados através de atividades lúdicas e próprias para a idade em causa, tanto ao nível escolar formal, como ao nível informal (Passos, 2022).

Pode-se dizer que o envolvimento, por parte das crianças, em tarefas, não só sistemáticas, como de carácter intencional e explícito, que incluam aptidões de consciência fonológica, correspondência grafema-fonema e o conhecimento do nome das letras contribuem para o desenvolvimento da literacia emergente. Relativamente a estas tarefas, é, ainda, importante referir que ao serem desenvolvidas em pequenos grupos, na fase pré-escolar, traduzem consequências mais positivas para as crianças na aquisição de conhecimentos relativamente à aprendizagem da leitura e da escrita (National Reading Panel, 2005).

Tendo por base os diversos métodos de literacia, constata-se que os mais eficazes se relacionam com o esforço significativo no aprofundamento de aptidões de literacia precoces (Gillen et al., 2013), ou seja, competências, saberes ou práticas que são percussoras da leitura e da escrita nas crianças. Neste sentido e tendo em conta a idade precoce das crianças, surge a importância do estudo em relação ao impacto, tanto do contexto familiar, como do jardim de infância na aquisição de tais competências (Weigel et al., 2010).

Segundo Mata (2002, cit. por Vicente, 2009), a literacia emergente corresponde a um processo cultural, social, ativo e participado, precoce e contínuo, concetual, contextualizado e significativo, funcional e afetivo. Neste sentido, é importante referir que este processo de aquisição de literacia não ocorre de forma similar, ou seja quanto maior a facilidade no acesso a materiais escritos, maior, à partida, o nível de literacia. (Alçada, 2021).

## **2. Literacia emergente no Jardim de Infância e em Casa**

Contrariamente ao processo de aprendizagem da linguagem oral, a aquisição de competências relacionadas com a aprendizagem da leitura e da escrita não acontece de modo natural. Neste sentido, constata-se, não só importante, como necessário o trabalho, desde cedo, destas competências, com o objetivo de promover mais-valias no desenvolvimento da criança. Assim, é possível verificar o importante papel da escola, neste caso, do jardim de infância, enquanto promotor deste tipo de competências. Considerando, então, o importante papel do jardim de infância, é necessário referir a função determinante do educador neste processo. Ou seja, este precisa de dominar as diferentes etapas da aprendizagem da leitura e da escrita e deve ter por base determinadas estratégias que permitam o desenvolvimento da funcionalidade da linguagem escrita (Sim-Sim, 2001 cit. por Midões, 2014).

Uma vez que a literacia emergente está associada a um trabalho realizado precocemente, o jardim de infância aparece como um contexto que pretende propiciar a criação de ligação das crianças com a escrita (Bento, 2014). Segundo Semeghini-Siqueira (2011), constata-se que a promoção de competências de literacia emergente antes dos 6 anos de idade traduz inúmeras mais-valias no que respeita, por parte das crianças, o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, os educadores de infância, vistos como fortes potenciadores e mediadores de atividades pedagógicas, possuem um papel

fundamental na aquisição de competências de literacia emergente (Carneiro, 2017). Neste sentido, Puranik et al. (2011), demonstraram, num trabalho de investigação, que quanto mais pertinentes se caracterizam as práticas de literacia no jardim de infância, mais adequadas são as representações, por parte das crianças, relativamente à leitura e escrita. Assim, pode-se dizer que o educador deve corresponder, para as crianças, a um modelo de práticas de literacia (Alves-Martins et al., 1998 cit. por Gomes et al., 2017).

Como visto anteriormente, o jardim de infância constitui um papel importante na promoção e desenvolvimento de competências de literacia emergente de leitura e escrita nas crianças. Para que seja possível trabalhar, de modo eficaz, tais aptidões é, não só importante, como necessário que o educador esteja adequadamente apoiado e capacitado (Aguíar et al., 2021). Neste sentido, é possível afirmar que educadores de infância que possuam saberes relativamente ao princípio alfabético, organização da linguagem e instrução fónica, bem como apliquem tais conhecimentos em sala de aula, à partida, irão traduzir consequências positivas no desenvolvimento da leitura e escrita das crianças (Bos et al., 1999). Neste sentido, associado à importância de compreender as conceções sobre a leitura e a escrita, por parte das crianças, é, igualmente, importante que os educadores sejam capazes de identificar tais perceções, já existentes, por parte destas, de modo a serem capazes de contribuir para uma consolidação e um aprofundamento deste tipo de perspetivas.

Ao abordar o papel fundamental dos educadores, torna-se pertinente mencionar o projeto criado pelo Ministério da Educação, que surge com o objetivo de estabelecer e orientar as condutas de trabalho utilizadas pelos educadores de infância. Ou seja, as OCEPE (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar), não só ajudam os educadores, como esclarecem o tipo de objetivos a alcançar nas diferentes áreas de intervenção (Silva et al., 2016). Segundo este projeto é, não só importante, como necessário dar apoio e orientação aos educadores, neste caso em específico, relativamente à promoção do desenvolvimento de competências de literacia de leitura e escrita, de modo a que estes sejam qualificados para trabalhar com as crianças e tendo, sempre, em conta a individualidade de cada uma destas. Ou seja, é importante que haja, por parte do educador, uma boa gestão entre os instrumentos, atividades e práticas que este possui e a respetiva utilização, consoante as diferentes características, competências e dificuldades de cada criança (Silva et al., 2016).

Segundo as OCEPE, bem como as Brochuras de Operacionalização das OCEPE (Sim-Sim et al., 2008; Mata, 2008), para que o contexto educativo auxilie na promoção da qualidade da literacia emergente podem-se ter em conta três tópicos essenciais: o local, os instrumentos e os períodos destinados à literacia.

Focando no campo da literacia emergente na educação pré-escolar, autores consideram como indicadores de progresso da aprendizagem na leitura os seguintes aspetos: conhecimento alfabético; consciência fonológica; vocabulário expressivo e recetivo e conhecimento acerca do impresso (Jiménez et al., 2019 cit. por Alves, 2021). É, ainda, importante referir que ao promover atividades de leitura e escrita no ensino pré-escolar, as crianças vão aprofundando as suas noções no que respeita a funcionalidade da leitura e da escrita, bem como vão alargando os respetivos conhecimentos relativamente à construção de um vocabulário visual acrescido. Esta fase é considerada essencial para que, no futuro, seja possível estabelecerem relações entre palavras e identificarem regularidades e irregularidades o que, conseqüentemente, lhes vai possibilitar o desenvolvimento de conceções mais aprofundadas (Franco, 2008).

Neste sentido, existe uma relação entre a qualidade da educação na pré-escola e os resultados, posteriormente, apresentados no ensino formal, ou seja, as competências de literacia emergente trabalhadas antes dos seis anos de idade podem traduzir conhecimentos bastante importantes no processo de aprendizagem da leitura e da escrita (Semeghini-Siqueira, 2011).

Considerando os diferentes modos de atuar, por parte dos educadores, podem-se esclarecer duas modalidades específicas, nomeadamente: o ensino prescritivo e o ensino responsivo. Neste sentido, o ensino prescritivo baseia-se num tipo de planeamento rigoroso, bem como as respetivas particularidades se estabelecem pela instrução sistemática e diretiva das correspondências grafo-fonológicas. Por sua vez, no ensino responsivo, o educador apresenta um papel fundamental enquanto mediador e guia dos conhecimentos adquiridos, por parte das crianças. Neste tipo de ensino, o educador deve adaptar os respetivos programas, tendo como critério as necessidades apresentadas pelas crianças (Rayner et al., 2001).

Tendo em conta o mencionado anteriormente, torna-se importante esclarecer o conceito de *scaffolding* (andaime), utilizado, pela primeira vez, por Wood et al. (1976). Ao apresentarem este conceito, os autores pretenderam demonstrar, através de uma metáfora, qual deveria ser a função do adulto enquanto ajudante da criança, na resolução

de determinada tarefa que, sem ajuda, esta não seria capaz de a realizar. Desta forma, o objetivo seria o adulto trabalhar com a criança a estimulação do pensamento relativamente aos recursos mentais que permitem esta aprender (Clay et al., 1996 cit. por Salvador, 2017) e, conseqüentemente, permitir a independência da criança, ou seja, possibilitar que esta realize as tarefas de modo autónomo e independente.

Para além da importância do educador se apresentar como “andaime” em tarefas, ainda, consideradas complexas para as crianças é, também, importante implementar o trabalho colaborativo em sala de aula. Neste sentido, Vygotsky (1989 cit. por Damiani 2008) defende que promover a realização de tarefas em grupo, traduz inúmeras vantagens que, por sua vez, não são possíveis de alcançar quando se promove a realização de atividades de modo individual. Assim, o autor defende que o conhecimento e os modos de pensamento do indivíduo (modos intrapsicológicos) acontecem tendo em conta relações estabelecidas com os outros (modos interpsicológicos).

Neste sentido, um estudo realizado por Alves-Martins et al. (2019), ao ter como objetivo promover o desenvolvimento de processos cognitivos e de pensamento metalinguístico das crianças, as autoras pretenderam incentivar estas a refletir sobre a escrita de uma certa palavra através do estabelecimento de uma interação colaborativa, visando que cada criança justificasse as respetivas contribuições e, conseqüentemente, colaborasse para o desenvolvimento de competências de literacia.

Constata-se, então, que promover o trabalho colaborativo pretende promover o trabalho conjunto entre os distintos elementos do grupo, tendo por base um princípio de igualdade, segundo o qual se procura auxiliar de modo recíproco e alcançar propósitos que enriqueçam todos os elementos (Boavida et al., 2002). Este tipo de trabalho permite, ainda, fomentar um ambiente incentivante que promove a aquisição de novos conhecimentos através do compartilhamento de ideias (Damon et al., 1989 cit. por Fernandes, 1997).

Segundo Lynch (2007), de facto o educador de infância tem um papel fundamental na promoção de competências de literacia e, neste sentido, a autora vem reforçar a ideia de que é fundamental este agente educativo conhecer as práticas de literacia realizadas em contexto familiar, bem como as perceções dos cuidadores relativamente a este tema. Desta forma, a autora defende que, tanto os cuidadores, como os educadores de infância

devem estar alinhados no que respeita as estratégias utilizadas, com o objetivo de produzirem um trabalho mais eficaz.

Como já mencionado anteriormente, a criança, ao longo do seu desenvolvimento, deve ser considerada como um sujeito ativo, recorrendo às suas experiências vivenciadas, bem como aos seus conhecimentos adquiridos nos diferentes contextos (Silva et al., 2016). Desta forma, e tendo em conta a importância de começar a trabalhar competências de literacia no pré-escolar, é fundamental esclarecer que tais ensinamentos não se iniciam, única e exclusivamente, no jardim de infância, mas sim, nos diferentes contextos onde a criança se insere (Sobrinho, 2011). Segundo Vygotsky (1977, p. 39 cit. por Alves-Martins et al., 1987) “a aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história”. Assim, pode-se dizer que o contexto familiar corresponde, por excelência, ao primeiro ambiente potencializador do desenvolvimento de competências de literacia da criança (Purcell-Gates, 1996).

Neste sentido, constata-se que a crescente valorização relacionada com a promoção de práticas de literacia emergente em contexto familiar, começou a surgir pelo facto de se verificar, no final do ano letivo, diferenças relativas a competências de literacia emergente, por parte das crianças, quando submetidas ao mesmo tipo de intervenções com os mesmos educadores (Alves-Martins, 2007). Assim, começou, então, a ser evidenciada a importância de promover metodologias integradas, envolvendo, tanto o contexto de jardim de infância, como o contexto familiar (San Francisco et al., 2006).

Focando, então, agora na importância do contexto de casa na aquisição de competências de literacia de leitura e escrita, pode-se começar por dizer que as crianças, à partida, desenvolvem-se numa cultura onde práticas de leitura e escrita existem. Neste sentido, e partindo do princípio de que as crianças correspondem a agentes ativos do seu desenvolvimento, desde cedo, consoante as circunstâncias a que são submetidas, começam a criar conceitualizações e ideias relativamente à funcionalidade e representatividade da leitura e escrita, sem ficar, necessariamente, à espera do início do ensino formal (Alves-Martins, 1996 cit. por Sobrinho, 2011). Desta forma, constata-se que a leitura e a escrita podem ser abordadas de diferentes formas no dia a dia da criança, como através de métodos mais lúdicos, como a leitura de histórias, modos mais relacionados com atividades de rotina, como ler receitas ou fazer listas de supermercado e formas mais associadas ao ensino e à aprendizagem, como ensinar o nome das letras (Mata et al., 2009).

Tendo em conta os estudos, pode-se dizer que existe evidência que mostra que as competências de literacia das crianças melhoram em função do envolvimento, de forma direta, em tarefas de alfabetização e desenvolvimento da linguagem, por parte dos cuidadores. Exemplos destas atividades são: leitura conjunta, ensinar a escrever o nome, permitir o acesso a materiais de escrita ou livros, etc. (Foster et al., 2005). Assim, considera-se de extrema importância, que a criança interaja, precocemente, com a leitura e a escrita, seja através de jogos, brincadeiras ou outro tipo de ambiente (Mata, 1999). Nesta perspetiva, é, então, relevante ter em conta a teoria da aprendizagem social de Bandura (1986), que vem reforçar a importância do ambiente que rodeia a criança para o respetivo desenvolvimento, ou seja, vem enfatizar, neste caso, o facto de os cuidadores representarem um modelo para a criança.

As crenças dos cuidadores tornam-se, também, um fator importante a partir do momento em que estas intervêm no modo como estes se relacionam com os filhos (Weigel et al., 2006). Segundo a perspetiva de literacia familiar, é possível distinguir dois tipos de atividades promotoras de literacia, nomeadamente: atividades formais e atividades informais (Sénéchal et al., 2002). As formais, que requerem, por parte dos pais, a partilha de conhecimento formal, como por exemplo, na leitura duma história permitir que a criança esteja a observar o texto lido e lhe seja solicitada a identificação de letras que já conheça (Sénéchal, 2012 cit. por Costa, 2021). Por sua vez, uma atividade informal, corresponde, por exemplo, à leitura conjunta de um história, na qual o objetivo se centra na compreensão da mesma e, não no texto (Baker et al., 1998 cit. por Costa, 2021).

O nível de habilitações académicas dos cuidadores corresponde a um fator que influencia o processo de desenvolvimento de competências de literacia de leitura e escrita dos filhos (Purcell-Gates, 1993 cit. por Lopes, 2015). Ou seja, segundo a literatura, crianças com cuidadores que possuem habilitações literárias superiores, à partida, demonstram um desenvolvimento superior na aquisição de competências de literacia (Dearing et al., 2004).

Resumindo, evidências têm demonstrado que o ambiente familiar corresponde a um contexto promotor de literacia emergente. Neste sentido, podem ser agrupados determinados procedimentos favorecedores do desenvolvimento de competências de literacia de leitura e escrita, nomeadamente: estratégias de reforço (e.g., leitura de livros; leitura dialógica; ambiente de aprendizagem positivo; disponibilização de materiais; etc.), estratégias de promoção (e.g., leitura de livros adequados ao desenvolvimento da criança;

etc.) e estratégias de estimulação (e.g., apoio relativamente ao modo correto de trabalhar com as crianças; etc.) (Costa, 2021).

### **3. Competências precoces de leitura e escrita**

Com o passar dos anos, o período pré-escolar tem vindo a ser considerado cada vez mais importante no que respeita ao desenvolvimento da criança em relação ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita (Dickinson et al., 2006).

A escrita permite transformar a língua em visível e permanente, possibilitando, assim, representar, no papel, o rendimento da linguagem humana. Neste sentido, afirma-se que a escrita corresponde a outra particularidade da linguagem, pelo facto de a representar, daí a extrema importância de estabelecer a ligação entre o ensino da literacia com a linguagem e a língua (Alves et al., 2021).

Neste sentido torna-se importante esclarecer o facto de que o desenvolvimento da linguagem oral acontece, à partida, de modo natural, intuitivo e espontâneo, uma vez que esta competência corresponde a uma aptidão do ser humano. Assim, para que o desenvolvimento de tal capacidade se verifique a criança deve estar inserida em contextos que promovam o desenvolvimento da linguagem (Cardoso et al., 2017). Pelo contrário, a aquisição de competências de leitura e escrita não acontece de modo natural. Desde modo, constata-se que a aprendizagem da leitura e da escrita constitui uma das atividades principais ao entrar no ensino escolar básico formal, fazendo, assim, salientar a importância do desenvolvimento de aptidões relacionadas com a literacia (Sulzby et al., 1996, cit. por Leal et al., 2006).

De facto, o conhecimento, por parte das crianças, relativamente à leitura e escrita vai sendo construído antes da entrada para o ensino formal (Baptista et al., 2008 cit. por Cadime et al., 2009). Uma vez que as crianças começam desde cedo a explorar o papel, as canetas e os lápis, constata-se que, também, precocemente, surgem produções escritas por parte destas. Estas produções surgem em forma de rabiscos, garatujas, ou até mesmo letras. Neste sentido, pode-se dizer que estas produções iniciais remetem para o facto de as crianças, de um modo precoce, estarem atentas relativamente aos diferentes contextos onde a escrita está presente (Passos, 2022).

As crianças desde cedo trabalham o próprio entendimento sobre o código escrito, fazendo com que as respetivas funções de literacia estejam relacionadas na aprendizagem. Autores realçam que as crianças passam por um processo constante de construção do

próprio conhecimento sobre a linguagem escrita (Teale et al., cit. por Passos, 2022). Neste sentido, torna-se pertinente salientar a importância de compreender as concepções que as crianças têm relativamente à leitura e à escrita, desde cedo.

A ideia de que o início da aquisição de competências de leitura e escrita começa antes do ensino pré-escolar não está definida desde sempre. Ou seja, antigamente, considerava-se que a criação de concepções sobre a leitura e a escrita iniciava-se, somente, com a entrada para o contexto escolar (Vicente, 2009). Contudo, com o passar do tempo, foi possível perceber que tais representações, por parte das crianças, começam, à partida, a surgir antes da entrada para o ensino pré-escolar, sendo um processo influenciado tendo em conta as oportunidades que lhes são favorecidas para desenvolverem perspetivas sobre a linguagem oral, a linguagem escrita e a relação entre as duas (Cardoso et al., 2017).

É, então, importante perceber que as crianças não adquirem saberes, apenas quando lhes são transmitidos de modo formal, ou seja, possuem um papel participativo e dinâmico num contexto em que a leitura e a escrita constituem instrumentos relevantes, a nível cultural (Mata, 1991). Neste sentido, constata-se que à entrada para o ensino pré-escolar, diferentes crianças terão diferentes perspetivas relacionadas com a leitura e escrita, consoante o maior ou menor acesso a suportes escritos (Curtinhal, 2007).

Para o estudo em causa, torna-se necessário considerar que a leitura e a escrita correspondem a aptidões que não são conseguidas de forma natural, isto é, correspondem a competências que têm de ser ensinadas (Sim-Sim, 2001 cit. por Midões, 2014). Neste sentido, importa perceber que o conhecimento da linguagem escrita depende, de certa forma, da linguagem oral, sendo, então, necessário compreender a relação entre ambas e, conseqüentemente, os modos que possibilitam a transição de uma para a outra (Alves-Martins et al., 1998 cit. por Cadime et al., 2009). Assim, torna-se importante propiciar, o mais cedo possível, circunstâncias com base na fala que permitam a elaboração da escrita e vice-versa. Ou seja, situações com base na escrita que incentivem a fala (Lopes, 2006 cit. por Cadime et al., 2009).

As ideias sobre a leitura e a escrita vão sendo estruturadas tendo em conta o passar do tempo e os diferentes contextos experienciados, por parte da criança. Desta forma, não só com adultos, mas também com os pares, a criança vai começando a conseguir responder às questões ‘como?’, ‘quando?’ e ‘para quê?’ utilizar a linguagem escrita (Mata, 2008).

Ao abordar o tema relacionado com a aprendizagem da leitura e da escrita é fundamental referir a importância que o nome próprio de cada criança tem para tal desenvolvimento. Ou seja, este, na maioria das vezes, corresponde ao primeiro e mais básico conteúdo escrito com que a criança se confronta. Desta forma, o nome próprio corresponde a um facilitador na definição da associação entre o oral e o escrito (Alves-Martins et al., 2020).

Segundo Wolf et al. (1999 cit. por Cardoso-Martins et al., 2001), a nomeação rápida constitui, também, um importante preditor no desenvolvimento da leitura e da escrita. Neste sentido, constata-se que, à partida, crianças que demonstrem dificuldades em tarefas de nomeação rápida, provavelmente, apresentarão dificuldades no desenvolvimento da leitura (Denckla et al., 1976). Este tipo de tarefas pretende que o sujeito mencione um conjunto de estímulos visuais organizados em série, do modo mais rápido e correto possível (Justi et al., 2016). Assim, atividades de nomeação rápida envolvem a concentração no estímulo, a associação do elemento visual com conteúdos memorizados, a reintegração de um código verbal e a ativação do desempenho articulatorio (Nähri et al., 2004 cit. por Lucas, 2013). Bem como, inclui o desenvolvimento da exatidão, da velocidade, e da fluência que aparecem como características fundamentais para um adequado desenvolvimento da leitura e da escrita (Borges, 2008 cit. por Lucas 2013).

Para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, é necessário ter em consideração as características da língua, neste caso, da língua portuguesa, uma vez que, de certa forma, indicam a maior ou menor facilidade com que se adquire este tipo de competências (Salvador, 2017). Neste sentido, torna-se importante começar por clarificar o significado de dois conceitos específicos, nomeadamente: *fonema* e *grafema*. O *fonema* corresponde ao elemento sonoro utilizado para construir e diferenciar palavras e o *grafema* corresponde, por sua vez, à representação gráfica do *fonema* (Alves-Martins, 2019). Assim, é, também importante, mais tarde, perceber a associação entre estes dois conceitos, ou seja, a associação entre as letras (grafemas) e os “sons” que estas representam (fonemas). Clarificar estas noções torna-se importante, partindo do princípio de que correspondem à base que irá permitir às crianças a capacidade de ler (descodificar) e escrever (codificar) (Pazeto et al., 2017).

A descodificação corresponde a uma aptidão importante e necessária, devendo ser adquirida no princípio da escolaridade, uma vez que, “... a descodificação fonológica

(tradução grafema-fonema) funciona como um mecanismo de autoaprendizagem que permite ao educando adquirir as representações ortográficas pormenorizadas necessárias para reconhecer visualmente as palavras de forma rápida e eficiente, assim como para as escrever corretamente.” (Share et al., 2004, p.770). A codificação corresponde, por sua vez, ao processo de escrita, onde se procede à codificação de fonemas em grafemas que são, por sua vez, reproduzidos por letras (Alves-Martins et al., 1998 cit. por Reis, 2015)

Torna-se importante referir que o alfabeto português é constituído por um conjunto de 26 letras que, por sua vez, representam 35 fonemas. Especificando, destes 35 fonemas, podem-se distinguir 14 vocálicos que são representados por 5 letras (e.g., *a, e, i o, u*) e 19 fonemas consonânticos que são representados por 17 letras (e.g., *b, c, d, f, g, j, l, m, n, p, q, r, s, t, v, x, z*) (Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, 1990). Existe, ainda, uma letra sem correspondência fonológica (e.g., *h*) e 3 letras (e.g., *k, w, y*) utilizadas para a escrita de palavras estrangeiras (Santos et al., 2018).

Tendo em conta as correspondências grafema-fonema (leitura) na língua portuguesa, constata-se que as palavras podem ser classificadas como: regulares e irregulares. As regulares caracterizam-se pelo facto de as letras que as compõem representarem sempre o(s) mesmo(s) som(ns) e as irregulares que se distinguem pelo facto das correspondências letra-som serem arbitrárias, isto é não são sustentadas por regras (Pinho, 1999 cit. por Salles et al., 2007). Relativamente às correspondências fonema-grafema (escrita), pode-se dizer que as palavras podem, também, ser classificadas de diferentes modos, nomeadamente: regulares, irregulares e regra. As regulares distinguem-se pela correspondência fonema-grafema permitir a escrita através da conversão unívoca. As irregulares caracterizam-se por possuírem correspondências fonema-grafema ambíguas. E, por fim, as regra, tal como o nome indica, possuem correspondências fonema-grafema que são explicadas por regras ortográficas (Pinheiro, 2003 cit. por Salles et al., 2007). Assim, constata-se que a regularidade das palavras se relaciona com o tipo de correspondência que existe entre a letra e o som. Deste modo, é possível distinguir relações biunívocas e relações cruzadas (Guimarães, 2004). Assim, constata-se que palavras com relações biunívocas são consideradas mais fáceis, uma vez que, nestas, a um símbolo gráfico, corresponde um único som (Duarte, 2000).

As palavras podem, também, ser classificadas quanto ao número de sílabas, nomeadamente: palavras monossílabas (palavras que possuem 1 sílaba), dissílabas (palavras que possuem 2 sílabas), trissílabas (palavras que possuem 3 sílabas) e

polissílabas (palavras que possuem mais de 3 sílabas). Assim, tendo em conta a estrutura silábica das palavras, torna-se, ainda, importante referir que palavras com estrutura silábica CV, ou seja, consoante-vogal (e.g., **bola**), V, ou seja, vogal (e.g., **uva**), CVC, ou seja, consoante-vogal-consoante (e.g., **mel**) constituem as principais na língua portuguesa (Freitas et al., 2006).

Relativamente à aprendizagem da escrita, pode-se dizer que esta ocorre segundo um percurso desenvolvimental, tendo por base três momentos específicos, nomeadamente: escrita pré-silábica, escrita silábica e escrita com fonetização. Deste modo, nos dois primeiros momentos, anteriormente mencionados, a escrita não se estabelece, ainda, segundo critérios linguísticos, no entanto, no terceiro momento já é organizada tendo em conta tais critérios. Neste sentido, no primeiro momento, escrita pré-silábica, as crianças procedem à escrita de letras, pseudo letras e números, bem como, para escrever distintas palavras recorrem a um número fixo de diferentes grafemas (Machado, 2008 cit. por Albuquerque, 2010). O segundo momento, escrita silábica, caracteriza-se pela correspondência de uma letra para cada sílaba oral de determinada palavra, sendo que a escolha das letras acontece de modo aleatório. Por fim, no terceiro momento, escrita com fonetização, a criança procura determinadas letras para representar os sons do oral, ou seja, a escolha das letras já não acontece de modo aleatório (Alves-Martins et al., 1998 cit. por Maia, 2013). Assim, pode-se dizer que a criança é capaz de fonetizar a escrita quando é capaz de identificar correspondências entre os sons (fonemas) e as letras (grafemas) (Ferreiro, 1988, cit. Maia, 2013).

A consciência silábica e a consciência fonémica fazem, então, parte do processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Neste sentido, constata-se que as crianças, desde cedo, são capazes de identificar rimas em palavras, ou seja, são capazes, precocemente, de identificar a correspondência sonora da(s) última(s) sílabas de duas palavras (Ramos, 2005, cit. por Véspoli et al., 2017). A consciência silábica corresponde à capacidade de segmentar as palavras em sílabas e surge como uma aptidão mais fácil quando comparada à consciência fonémica (Suehiro, 2008 cit. por Matias, 2013). Por sua vez, a consciência fonémica, ou seja, a capacidade de compreender que as palavras podem ser segmentadas em fonemas constitui uma aptidão de nível mais complexo (Alves, 2009 cit. por Véspoli et al., 2017).

No que respeita os processo de aprendizagem da leitura e da escrita é, ainda, importante referir que, apesar de estarem relacionados, um parece ser mais complexo que

outro. Neste sentido, a aprendizagem da escrita parece traduzir mais dificuldades do que a aprendizagem da leitura, o que pode ser explicado pelo facto de que as associações entre fonologia e ortografia são mais imprecisas no sentido fonema-grafema (Serrano et al., 2010 cit. por Vale et al., 2017).

#### **4. Conhecimento do Alfabeto**

Tendo em conta o desenvolvimento da aprendizagem da leitura, torna-se importante referir que o conhecimento das letras do alfabeto surge como uma competência facilitadora de tal aprendizagem (Salvador, 2017). Desta forma, pode-se começar por dizer que tal conhecimento corresponde à capacidade de identificar e manipular as letras do alfabeto, envolvendo a capacidade, não só de distinguir letras visualmente semelhantes, como diferenciar letras maiúsculas e minúsculas (Gomes, 2021).

Neste sentido, constata-se que o conhecimento das letras corresponde a uma aptidão necessária para a aquisição do princípio alfabético (Castles et al., 2011). É, no entanto, fundamental referir que trabalhar unicamente o nome das letras, sem promover atividades de literacia, não é suficiente. Ou seja, para que o conhecimento das letras seja um bom preditor na aprendizagem da leitura e da escrita é necessário trabalhar tal conhecimento através de experiências profundas e adaptadas, incluindo, não só a literacia, como pensamentos sobre a leitura e a escrita e respetiva funcionalidade (Mata, 2008).

Com o passar do tempo, tem sido possível demonstrar a existência de uma correlação notável entre o conhecimento do nome das letras e o sucesso no processo de aprendizagem da linguagem escrita. Neste sentido, Cardoso-Martins et al. (2005) defendem que o conhecimento do nome das letras influencia a criança no que respeita ao carácter fonológico da escrita, partindo do princípio de que o nome de diversas letras coincide com os sons (fonemas) que se ouvem nas palavras. No entanto, constata-se, também, que na língua portuguesa, por vezes, certas sílabas correspondem ao nome das letras, essencialmente de vogais (Lourenço et al., 2010).

Tendo em conta que o conhecimento do nome das letras, à partida, é adquirido em primeiro lugar relativamente ao conhecimento do som das letras, vários autores têm proposto que o conhecimento do nome das letras favoreceria a compreensão da correspondência letra-som, competência que, por sua vez, é indispensável para a

aprendizagem do processo de descodificação (Ehri, 1986; Treiman et al., 2003 cit. por Barrera et al., 2016). É, ainda, importante referir que, apesar de existir uma tendência para considerar que a capacidade de reconhecer letras é conseguida num estágio inicial do conhecimento alfabético, a associação das correspondências letra-som pode demorar bastante tempo a ser conseguida (Blomert, 2011).

Trabalhar o conhecimento do nome das letras, no pré-escolar, contribui para que as crianças sejam capazes de memorizar as unidades da fala que estas representam. Tal aprendizagem torna-se fundamental, partindo do princípio de que as crianças demonstram bastante dificuldade em perceber os fonemas. Neste sentido, as crianças estabelecem princípios silábicos e não fonémicos, o que pode ser justificado pelo facto do elemento reconhecível, na cadeia sonora, ser a sílaba e não o fonema (Ferreiro et al., 1986 cit. por Cardoso, 2012). À medida que as crianças são capazes de identificar mais letras vão, conseqüentemente, começar a associar as letras aos nomes correspondentes (Mata, 2008).

Neste sentido, constata-se que o conhecimento das letras, bem como a consciência fonológica correspondem a dois instrumentos essenciais que devem ser adquiridos no pré-escolar, uma vez que a partir do momento em que o princípio alfabético é compreendido, o foco passa a ser a o reconhecimento das palavras como elemento global (Moreira, 2016). Assim, trabalhar a consciência fonológica juntamente com o conhecimento de letras irá promover o desenvolvimento de competências de consciência fonémica, de leitura e de escrita (Anthony et al., 2005 cit. por Moreira, 2016).

Burgess et al., (1998 cit. por Marchetti, 2007) na realização de um estudo, com o objetivo de compreender a relação entre a consciência fonológica e o conhecimento das letras, em crianças do pré-escolar, chegaram à conclusão de que ambas se influenciam mutuamente, ou seja, tanto a consciência fonológica antecipa um maior conhecimento das letras, como o conhecimento das letras antecipa a aquisição de competências relacionadas com a consciência fonológica.

Num estudo realizado por Alves-Martins et al. (1999), que visava compreender a relação existente entre as escritas inventadas e o conhecimento do nome das letras, foi possível concluir que tal conhecimento traduz uma função relevante no desenvolvimento das conceções, por parte das crianças, relativamente à linguagem escrita, essencialmente no começo da fonetização da escrita, período no qual a criança tenta proceder à correspondência de uma letra convencional ao respetivo som que reconhece no oral.

## 5. Consciência Fonológica

Tendo em conta o tema em estudo é importante clarificar o conceito de consciência fonológica, ou seja, este corresponde ao tipo de consciência que se relaciona com a capacidade, não só de isolar como manipular os sons das palavras expressas (Goswami et al., 1990 cit. por Teixeira et al., 2012). Assim, à medida que esta consciência se vai desenvolvendo, a criança vai conseguindo, com cada vez menos dificuldade, isolar e manipular unidades fonológicas cada vez mais pequenas (Silva et al., 2016). Neste sentido, surge, também, a importância relacionada com o saber do nome das letras, partindo do princípio de que aos nomes das letras estão associados sons que, por sua vez, facilitam no processo de associação grafema-fonema (Share, 2004).

Ao trabalhar a consciência fonológica na época pré-escolar, é permitido à criança que esta vá começando a pensar sobre o sistema sonoro da língua e, conseqüentemente, vá adquirindo algum conhecimento relativamente aos fonemas, às sílabas, às palavras e às frases. Neste sentido, promover competências de consciência fonológica parece ser indispensável para a compreensão do sistema alfabético (Gadelha et al., 2018).

Dentro da consciência fonológica, podemos verificar a existência de três ramos: a consciência silábica (isolar sílabas), a consciência intrassilábica (isolar unidades dentro da sílaba) e a consciência fonémica (isolar sons da fala) (Freitas et al., 2007) (Bento, 2014). É, também, importante esclarecer que consciência fonémica e consciência fonológica são conceitos distintos. Ou seja, a primeira constitui um dos elementos da segunda e corresponde à compreensão clara dos elementos fonéticos da fala. Logo, o conceito de consciência fonológica é mais abrangente do que o esclarecido anteriormente, partindo do princípio de que integra, para além das unidades fonéticas, elementos maiores que os fonemas (Silva, 2021).

Neste sentido, constata-se que promover o desenvolvimento da consciência fonológica parece ser, não só importante como necessário para uma aprendizagem adequada da leitura e da escrita (Marques, 2013). Assim, ao perceber que através da escrita se reproduzem os sons da fala, bem como ao ter a noção de que a língua pode ser analisada em elementos menores, a criança vai evoluindo no que respeita o desenvolvimento da consciência fonológica (Hermann et al., 2019). Ou seja “na capacidade de focalizar os sons das palavras, dissociando-as do seu significado e de

segmentar as palavras nos sons que as constituem” (Soares, 2017, p.166 cit. por Hermann et al 2019).

Promover tarefas de segmentação silábica visa desenvolver aptidões relacionadas com a capacidade de diferenciar os elementos silábicos das palavras (Marchetti et al., 2010), que, por sua vez, tem o objetivo de promover competências relacionadas com a capacidade de compreender e identificar sílabas em palavras apresentadas oralmente (Marchetti et al., 2010). Segundo Gomes (2011), o modo mais claro e acessível de explorar os procedimentos fonológicos é a segmentação silábica, sendo que a partir desta se começa, depois, a identificar elementos fonológicos mais pequenos, ou seja, os fonemas.

Neste sentido, constata-se que este tipo de tarefas pode traduzir distintos níveis de dificuldade, tendo em conta o formato da sílaba e a posição da mesma. Desta forma, palavras que apresentem estruturas silábicas CV (consoante-vogal) e V (vogal) são mais fáceis de manipular relativamente à sílaba (Duarte, 2023).

Tendo em conta a importância de trabalhar a manipulação das unidades fonéticas, constata-se que vários países chegaram, rapidamente, à conclusão de que para diminuir as dificuldades associadas à aprendizagem da leitura e da escrita, se deveria promover, de modo explícito e sistemático, a aprendizagem relacionada com a manipulação de fonemas. Constata-se, então, que quanto melhor desenvolvida estiver tal competência, melhor será a compreensão da relação fonema-grafema (Capovilla et al., 2003 cit. por Pestun, 2005).

Ao planear tarefas para trabalhar a consciência fonológica deve-se ter em conta determinados aspetos, como: o componente linguístico que se pretende desenvolver, ou seja, a sílaba, a unidade intrassilábica ou o fonema, bem como o posicionamento do mesmo. Relativamente ao posicionamento, no caso de se pretender trabalhar, por exemplo, a supressão silábica, o facto da sílaba alvo ser no início, meio ou fim modifica o grau de dificuldade; as próprias particularidades do tipo de atividade, ou seja se é uma atividade com o objetivo de trabalhar a segmentação, a identificação, a supressão ou a produção; no tipo de resposta, se é do estilo verbal ou não verbal; o tipo de suporte utilizado nas mesmas e as particularidades dos vocábulos escolhidos (Silva, 2021).

Tendo em conta os aspetos mencionados anteriormente considerados pertinentes na elaboração de atividades que pretendam trabalhar a consciência fonológica, é possível agrupar algumas tarefas fundamentais, nomeadamente: síntese, contar, segmentar,

categorizar, associar, localizar, evocar e manipular. Desenvolvendo um pouco mais, pode-se dizer que atividades de síntese têm como objetivo relacionar elementos fonológicos (e.g., sílabas; fonemas) disponibilizados de forma separada, com o objetivo de criar uma palavra. Tarefas de contar relacionam-se com a enumeração de sílabas ou fonemas de palavras fornecidas oralmente. Segmentar corresponde ao processo de análise de uma determinada palavra quanto aos seus elementos fonológicos. Categorizar implica a identificação de palavras que possuam, no início ou no fim, a mesma sílaba ou fonema, tendo em conta diversas palavras disponibilizadas. Associar, refere-se à capacidade de especificar determinado elemento fonológico tendo em conta certo critério. Em tarefas de localizar, tal como o nome indica, pretende-se identificar um elemento fonológico numa determinada palavra. Evocar consiste na produção oral de palavras que comecem ou terminem com determinada sílaba ou certo fonema. Por fim, tarefas de manipular pretendem trabalhar a adição ou supressão de unidades fonológicas (e.g., sílabas ou fonemas) no início, meio ou fim de certas palavras (Silva, 2021).

É, ainda, importante referir que diferentes tarefas apresentam diferentes níveis de complexidade. Neste sentido, numa primeira perspetiva, constata-se que tarefas que tenham como objetivo proceder à identificação de rimas e sílabas são consideradas mais fáceis quando comparadas com tarefas de identificação de fonemas (Sim-Sim et al., 2008). Neste sentido, pode-se dizer que em tarefas que se pretendam trabalhar as sílabas, à partida, as crianças terão menor dificuldade em trabalhos de síntese silábica relativamente a trabalhos de segmentação silábica. Sendo que, em tarefas silábicas, as consideradas mais complexas são as que implicam trabalhar a manipulação (Silva, 2003). Relativamente a tarefas que se focam no trabalho dos fonemas, constata-se que, à partida, atividades de manipulação e segmentação são consideradas de maior complexidade quando comparadas com atividades de síntese. Sendo as atividades de identificação de um fonema comum as consideradas de maior facilidade (Silva, 2003).

## **6. Escritas Inventadas**

A noção de escritas inventadas é, pela primeira vez, apresentada por Chomsky (1976), sendo caracterizada pelo modo como as crianças experienciam a escrita (Monteiro et al., 2019). Tendo em conta a importância de tal conceito, mais tarde, este foi definido como a experiência de fonetizar os sons das palavras, consoante a necessidade de as escrever, verificando-se antecipadamente a qualquer conhecimento formal. Para tal

tentativa, as crianças recorrem a conhecimentos adquiridos relacionados com correspondências letras-sons (Alves-Martins et al., 2015).

As escritas inventadas estão, também, relacionadas com as concepções que as crianças vão construindo sobre a relação entre a oralidade e a escrita, uma vez que ao começarem a produzir tentativas de escrita vão procurando, também, compreender a representação das marcas gráficas e, conseqüentemente, as particularidades gráficas da escrita (Tolchinsky, 2005 cit. por Alves-Martins et al., 2013).

Neste sentido, a abordagem às escritas inventadas torna-se importante pelo facto de esta estar associada à compreensão do princípio alfabético (Horta et al., 2014), uma vez que, as crianças, ao tentarem escrever determinadas palavras são incentivadas a procurar as unidades sonoras destas, de modo a definirem, não só as letras como a respetiva ordem (Alves-Martins et al., 2009). Assim, e partindo do princípio de que este tipo de escritas traduz uma contribuição positiva na análise da língua (Soares, 2016 cit. por Monteiro et al., 2019), pode-se dizer que, segundo vários autores (McBride-Chang, 1998; Treiman, 1998; Tolchinsky, 2005), existe uma relação positiva com a aquisição de competências de literacia de leitura e escrita.

Desenvolvendo um pouco mais, constata-se que as vantagens associadas a atividades de escritas inventadas vão para além da apreensão do princípio alfabético, demonstrando-se o respetivo efeito na aprendizagem da leitura (Albuquerque et al., 2018). Este tipo de tarefas traduz conseqüências positivas a vários níveis, uma vez que possibilitam às crianças uma compreensão da linguagem oral, bem como uma análise dos fonemas. Neste sentido, é possível proporcionar às crianças uma experiência pertinente, não só de análise, como de aprendizagem (Ouellette et al., 2008).

Uma vez que atividades de escritas inventadas promovem convenções de análise metalinguística, pode-se, então, dizer que está associada uma potencialização do conhecimento de que as palavras se podem dividir em partes orais mais pequenas, às quais estão associados distintos elementos gráficos. Assim, constata-se que ocorre, não só uma melhoria, por parte das crianças, na produção escrita, como também uma integração de conhecimentos fundamentais à obtenção da literacia (Albuquerque et al., 2018).

Estudos realizados com crianças a frequentar o último ano do ensino pré-escolar têm analisado o efeito de projetos de intervenção de escritas inventadas na obtenção da linguagem escrita, não só de forma individual, como em grupo. Neste sentido, constata-

se que (Alves-Martins et al., 2013, 2015, 2016) os sujeitos do pré-escolar pertencentes aos grupos experimentais traduziram resultados bastante positivos, no que respeita a escrita e leitura de palavras, ainda, no ensino pré-escolar.

É, também, importante referir que as escritas inventadas correspondem a uma técnica que favorece a consciência fonológica, mais concretamente a consciência fonémica (Silva et al., 2002), bem como está relacionada com a compreensão do princípio alfabético (Salvador et al., 2012). Neste sentido, constata-se que a promoção de tarefas de escritas inventadas constitui uma mais-valia para as crianças em idade pré-escolar, pois corresponde a um tipo de tarefa rico que envolve, não só o desenvolvimento da consciência fonológica, como o desenvolvimento do conhecimento das letras. Ouellette et al. (2013) evidenciaram que programas de escritas inventadas, criados segundo perspectivas Vygotskianas, promovem desenvolvimentos ao nível de competências de leitura, impactando em domínios como a consciência fonológica e o conhecimento das letras.

### **III. PROBLEMÁTICA DE INVESTIGAÇÃO**

#### **1. Problemática**

Segundo Vygotsky (1999 cit. por Passos 2022), o conhecimento incentiva diversos procedimentos essenciais de desenvolvimento, que podem, apenas, atuar quando a criança interage com diferentes pessoas nos diversos contextos, daí a importância de permitir o acesso, na pré-escola, a diferentes formas de escrita.

O processo de aquisição de literacia, com o passar do tempo, foi sendo cada vez mais valorizado, sendo, mesmo, nos dias de hoje, um parâmetro incluído na avaliação relativa ao desenvolvimento de um país (Figueiredo, 2006 cit. por Bento, 2014).

Tendo em conta o tema em estudo é pertinente referir que a implementação de competências de literacia emergente de leitura e escrita é, não só necessária e importante, por parte das escolas, como também por parte da família, partindo do princípio de que devem funcionar como uma equipa com o objetivo de transmitir diversos ensinamentos consolidados (Alçada, 2021). Neste sentido, a aprendizagem e promoção de conhecimentos de literacia emergente de leitura e escrita pode e deve ocorrer, não só na época pré-escolar, como durante o primeiro ciclo e depois deste (Hockenberger et al 1999

cit. por Gamelas et al., 2003). Ainda, nesta linha de pensamento, Wilkinson et al. (2000 cit. por Gamelas et al., 2003), sublinham a importância da conquista precoce de competências de literacia, apresentando a ideia de que estas não se adquirem, exclusivamente, com o ingresso no ensino formal.

Neste sentido, estimular as habilidades metalinguísticas em crianças do ensino pré-escolar surge como uma prática, não só importante, como de caráter preventivo, uma vez que pode ajudar na deteção de possíveis dificuldades relacionadas com o processo de aprendizagem de leitura e escrita (Hatcher et al., 2002 cit. por Paula et al., 2005).

Com o passar do tempo, tem sido possível perceber que existe uma relação no que respeita a qualidade da educação no pré-escolar e, conseqüentemente, os resultados demonstrados ao longo do ensino formal (Campos et al., 2011). Assim, surge, não só a importância, como a necessidade de perceber em que medida um programa de literacia emergente, aplicado em idade pré-escolar, pode ajudar na promoção da construção de uma base sólida no que respeita o desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita (Semeghini-Siqueira, 2011).

Com a publicação das Orientações Curriculares para o Ensino Pré-Escolar (OCEPE), foi oficializado o cuidado e interesse perante a aquisição de competências de literacia emergente de leitura e escrita, por parte de crianças em idade pré-escolar. Bem como ficou esclarecida a importância do papel do educador de infância na promoção de tais competências.

Um estudo realizado em Portugal por Leal et al. (2006) relacionado com o trabalho de aptidões de literacia emergente, concluiu que, não só existe uma relação entre a época pré-escolar e o 1º e 4º anos de escolaridade, como revelou que a promoção de competências de literacia emergente precoces, mais especificamente, influencia no processo de interpretação da leitura no 1º ano e, mais tarde, no 4º ano, influencia no processo de percepção da leitura (Leal et al., 2006 cit. por Leal et al., 2006).

Um estudo recente (Salvador et al., 2024) realizado com crianças do 1º ano de escolaridade com dificuldades ao nível da leitura e da escrita, concluiu que promover atividades de escrita em interação, com cariz socio-constructivista, contribui, não só de modo positivo, como significativo para a redução das dificuldades de aprendizagem destas competências.

O presente estudo tem como objetivo avaliar o impacto de um Programa de Literacia Emergente (PLE), ou seja, perceber em que medida o programa em causa, realizado em contexto de sala de aula, é eficaz quando desenvolvido em crianças a frequentar o ensino pré-escolar. Neste sentido, pretende-se perceber o impacto que o programa traduz relativamente a competências de consciência fonológica (ao nível da sílaba e do fonema), conhecimento do alfabeto e escrita. Pretende-se, ainda, perceber em que medida o presente programa tem impacto nas tentativas de leitura, por parte das crianças.

Tendo em conta o objetivo do estudo é, ainda, pertinente referir que as sessões do PLE foram pensadas tentando, sempre, ter por base atividades criativas e dinâmicas, uma vez que o processo de aprendizagem deve ser feito de modo lúdico e divertido, promovendo interações, não só com pares, mas também com adultos (Marsiglia, 2017). Desta forma e partindo do princípio de que promover o desenvolvimento de competências de literacia emergente de leitura e escrita tem vindo a ser um tema cada vez mais valorizado e considerado de extrema importância (Rebelo, 2021), o presente estudo procura compreender, concretamente, as mais-valias adquiridas, por parte dos alunos do pré-escolar, no que respeita a aquisição de competências de leitura e escrita.

Tendo em conta o mencionado anteriormente, é importante esclarecer que a implementação do PLE não procurou ensinar de modo formal a ler e/ou escrever, mas sim procurou proporcionar o contacto das crianças com tarefas que trabalham competências associadas à aquisição da leitura e da escrita, através da realização de tarefas de consciência fonológica (ao nível da sílaba e do fonema), conhecimento das letras e escritas inventadas. Ao longo da implementação das atividades do PLE procurou-se, também, valorizar a importância do papel do educador e trabalhar de modo colaborativo, partindo do princípio de que o relacionamento que o educador constitui com as crianças, bem como a forma como este motiva os alunos no envolvimento das tarefas promove o trabalho colaborativo (Silva et al., 2016).

Desta forma, o presente estudo procurou, num primeiro momento, proceder à criação de um programa de literacia emergente que recorresse a atividades próximas daquelas que se costumam observar em contexto de jardim de infância, bem como tendo em conta as próprias contingências das respetivas atividades. Num momento seguinte, procurou implementar as atividades do programa planificado, contando com a participação do educador e promovendo o trabalho colaborativo.

## **2. Objetivos do estudo**

No presente trabalho definiram-se objetivos, bem como questões de investigação e hipóteses, que visam a obtenção de conhecimento, não só relevante, como necessário para a área da educação. Assim, o presente estudo tem como objetivo principal avaliar o impacto de um programa de literacia emergente, desenvolvido em contexto de sala, nas competências de consciência fonológica (ao nível da sílaba e ao nível do fonema), conhecimento do alfabeto e escrita. Procurou-se, ainda, perceber o impacto do programa de literacia emergente, no que respeita as tentativas de leitura, por parte das crianças, sendo esta uma competência que não foi trabalhada ao longo das sessões do programa. Este estudo teve, ainda, como objetivo, perceber, em que medida, promover o envolvimento do educador de infância na promoção destas atividades pode traduzir benefícios para a área da educação.

## **3. Questões de Investigação e Hipóteses**

Questão de investigação 1: “Será que um Programa de Literacia Emergente que trabalha diversas competências (consciência silábica, consciência fonémica, conhecimento do alfabeto e escrita), em contexto de sala, tem impacto no desenvolvimento dessas competências, em crianças do pré-escolar?”

Hipóteses:

1. As crianças que beneficiarem do PLE irão obter melhor desempenho em tarefas de consciência silábica.
2. As crianças que beneficiarem do PLE irão obter melhor desempenho em tarefas de consciência fonémica.
3. As crianças que beneficiarem do PLE irão obter melhor desempenho em tarefas de conhecimento do alfabeto.
4. As crianças que beneficiarem do PLE irão obter melhor desempenho em tarefas de escrita.

Questão de investigação 2: “Será que um Programa de Literacia Emergente que trabalha diversas competências (consciência silábica, consciência fonémica, conhecimento do alfabeto e escritas inventadas), nunca trabalhando a leitura, tem impacto no que se refere às tentativas de leitura, por parte de crianças do pré-escolar?”

### Hipóteses:

5. As crianças que beneficiarem do PLE irão obter melhor desempenho em tarefas de leitura.

## **IV. MÉTODO**

### **1. Delineamento do estudo**

O presente estudo é de natureza quantitativa, com caráter quase-experimental (Marôco, 2011), tendo como objetivo perceber em que medida a implementação do programa de literacia emergente, em contexto de sala, possui impacto, não só relativamente às diversas competências trabalhadas ao longo das respetivas sessões, como no que respeita as tentativas de leitura, por parte das crianças do pré-escolar. O estudo tem, ainda, um caráter descritivo, partindo do princípio de que se procede à descrição dos resultados obtidos no programa. A investigação foi realizada em três momentos distintos, nomeadamente: um primeiro momento, onde foram realizados os pré-testes aos participantes; um segundo momento, onde foi aplicado o PLE, ou seja, um momento de intervenção, propriamente dito; por fim, um terceiro momento, onde foram aplicados os pós-testes às crianças. Especificando, pode-se dizer que, tanto o grupo experimental, como o grupo de controlo foram submetidos à realização dos pré e pós testes, contudo, apenas, o grupo experimental participou nas atividades das sessões do programa de literacia emergente. O grupo de controlo participou em determinadas atividades delineadas segundo o projeto educativo do colégio. Neste sentido, é pertinente referir que a escolha das turmas para a participação nos programas foi feita de modo aleatório.

### **2. Participantes**

Para a elaboração do presente estudo foram selecionadas, 50 crianças (N=50) com idades compreendidas entre os 5 e 6 anos. Neste sentido, a amostra do estudo em análise foi selecionada por conveniência (Marôco, 2011). Os participantes foram selecionados, de modo aleatório, tendo em conta duas turmas do ensino pré-escolar de dois colégios privados da região de Lisboa, sendo cada turma constituída por 25 crianças. Da amostra inicial de 50 crianças foram selecionadas 40 para a realização do estudo, crianças sem necessidades educativas específicas identificadas e as que os pais deram autorização para participar no estudo. Apesar disso, todas as crianças pertencentes à turma do grupo

experimental foram envolvidas no programa, apenas não foram recolhidos os dados para o estudo. Das 40 crianças selecionadas, 21 pertenciam ao grupo experimental e 19 ao grupo de controlo. Tendo, então, em conta a presente amostra, a média das idades das crianças era de 68.76 e o desvio-padrão de 3.18. Constatou-se, ainda, que cerca de 65% eram do sexo masculino (N= 26) e 35% eram do sexo feminino (N= 14). Tendo por base a tabela 1 relativa às habilitações académicas das mães dos participantes, considera-se o estatuto sociocultural das crianças como alto.

Tabela 1.

*Caraterização do nível de habilitações académicas dos cuidadores dos participantes do estudo.*

	Frequência	Percentagem
Licenciatura	22	55%
Mestrado	18	45%

### **3. Instrumentos**

#### **3.1 Instrumentos de avaliação**

Para a realização dos pré-testes, bem como dos pós-testes, foram utilizados os mesmos instrumentos. Dada a diversidade e quantidade de testes a aplicar, estes foram distribuídos por três sessões diferentes de pré e pós teste. Neste sentido, fez-se uma primeira sessão, onde foram feitas, primeiramente, umas perguntas (e.g., nome próprio; apelido; aniversário; nome da mãe; nome do pai; nome da escola e dia), uma vez que se tratava de um momento de introdução e se pretendia criar alguma relação com a criança. Posteriormente, foram passadas as seguintes provas: nomeação rápida de cores (Simões et al., 2016); classificação com base na sílaba inicial; classificação com base no fonema inicial (Silva, 2002) e conhecimento do alfabeto. Na segunda sessão foram avaliadas as competências das crianças na prova de leitura de palavras. Por fim, na última sessão foram avaliadas as competências dos participantes relativamente à prova de Escrita de palavras – Escritas Inventadas.

A escolha da aplicação da prova de classificação com base na sílaba inicial em primeiro lugar, relativamente à prova de classificação com base no fonema inicial, pode ser justificada pelo facto de se pretender trabalhar com os participantes de acordo com um grau de dificuldade crescente. Ou seja, proceder a classificações com base na sílaba inicial traduz, à partida, menor dificuldade, comparativamente com classificações com

base no fonema inicial, partindo do princípio de que a sensibilidade à sílaba, à partida, se desenvolve antes da sensibilidade aos fonemas (Sim-Sim, 2001 cit. por Moura, 2009).

Relativamente às provas de leitura e escrita, pode-se dizer que a sua aplicação em diferentes dias se justifica pelo facto de serem usadas as mesmas palavras nos dois momentos. Neste sentido, pretende-se trabalhar com os participantes de modo a que estes não sejam enviesados.

### **3.1.1 Nomeação rápida de cores**

Nesta prova foi solicitado às crianças que nomeassem os cinquenta estímulos visuais (e.g., cores) inseridos no cartão apresentado às mesmas. As cores encontravam-se dispostas em cinco linhas, sendo que cada linha é, por sua vez, constituída por dez estímulos visuais. É pretendido que a criança faça esta nomeação o mais rápido possível, começando na primeira linha, da esquerda para a direita. Após a nomeação de todas as cores da primeira linha, a criança deve passar para a linha de baixo e assim sucessivamente até chegar à última linha. No fim da prova, eram anotados os erros, as omissões e o tempo despendido, em segundos (Simões et al., 2016). Para os efeitos pretendidos, a interpretação do desempenho das crianças centrava-se no tempo despendido, por estas, na realização da prova, sendo que quanto mais rápida a realização da tarefa, melhor. A escolha da passagem da prova de nomeação rápida foi decidida para controlo inicial das competências dos participantes, partindo do princípio de que, segundo a literatura, corresponde a um bom preditor no domínio da aprendizagem da leitura e da escrita (Wolf et al., 1999 cit. por Cardoso-Martins et al., 2001).

### **3.1.2 Avaliação da consciência silábica e da consciência fonémica**

As provas relativas à avaliação da consciência silábica e da consciência fonémica fazem parte da Bateria de Provas Fonológicas (Silva, 2002). Ambas as provas são constituídas por catorze itens, precedidos por dois de treino, sendo que a cada item está associado um cartão, no qual são apresentadas quatro palavras sob a forma figurativa. De entre as quatro palavras apresentadas em cada cartão, na prova de classificação com base na sílaba inicial, duas começavam pela mesma sílaba e pretendia-se que a criança identificasse estas mesmas duas palavras, tendo, então, em conta a sílaba inicial. Cada resposta certa era cotada com 1 ponto, sendo a pontuação máxima da prova de 14 pontos. Neste sentido, depois de serem apresentadas quatro palavras (e.g., *ilha*, *ouro*, *arroz*, *iogurte*) foi fornecida a seguinte indicação: “*Agora, vamos continuar o jogo, mas, desta*

*vez, sem ajuda. Não te esqueças, tens de me dizer, de entre as 4 palavras apresentadas, as 2 que começam com o primeiro bocadinho igual.”*

No que diz respeito à prova de classificação com base no fonema inicial, pretendia-se que a criança categorizasse, de entre as quatro palavras, duas que começassem pelo mesmo fonema, ou seja segundo um critério fonémico. Cada resposta certa foi cotada com 1 ponto, sendo a pontuação máxima da prova de 14 pontos. Desta forma, após a apresentação de quatro palavras (e.g., *joia, nó, jipe, pá*) foi dada a seguinte orientação: *“Agora, vamos continuar o jogo, mas, desta vez, sem ajuda. Não te esqueças, tens de me dizer, de entre as 4 palavras apresentadas, as 2 que começam com o primeiro bocadinho mais pequenino igual. O primeiro som igual.”*

Proceder à análise de palavras relativamente à sílaba inicial surge como método importante a ser trabalhado com o objetivo de auxiliar no entendimento do princípio alfabético, bem como na aquisição de competências de literacia (Adams, 1998 cit. por Lourenço et al., 2010). O momento de análise quanto ao fonema inicial torna-se bastante importante no presente estudo, uma vez que para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita é necessária a aquisição da compreensão de que, na língua oral, as palavras são compostas por elementos de som, ou seja os chamados fonemas (Alves-Martins, 1991).

### **3.1.3 Conhecimento do alfabeto**

Neste teste foi avaliado o conhecimento, por parte das crianças, no que respeita às letras do abecedário. Nesta atividade, as letras foram apresentadas, por ordem aleatória, a cada criança, de modo individual, através de cartões e solicitando-se, à mesma, que dissesse o nome de cada uma, consoante o que estava representado em cada um dos cartões. Para este teste foram utilizadas apenas letras maiúsculas, partindo do princípio de que as crianças em idade pré-escolar demonstram maior familiaridade com estas do que com as letras minúsculas (Ehri, 1986 cit. por Cardoso-Martins et al., 2005). No fim da prova, foram anotados os acertos, os erros e as omissões. Cada resposta certa foi cotada com 1 ponto, sendo que o resultado final poderia variar entre 0 e 26 pontos. Deste modo, a prova foi iniciada com a seguinte orientação: *“Agora, vou-te mostrar letras do alfabeto e quero que me digas o nome de cada uma delas, à medida que te vou mostrando. Percebeste? Tens alguma dúvida?”*.

Segundo Foulin (2005), o reconhecimento do nome das letras, constitui um fator de extrema importância para o desenvolvimento da leitura, partindo do princípio de que possibilita proceder à associação dos sons às letras, o que, por sua vez, promove competências de consciência fonológica (Teixeira et al., 2012).

### 3.1.4 Leitura de palavras

Nesta prova foram apresentados diversos cartões, sendo que cada cartão tinha inscrita uma palavra diferente. Foi solicitado, às crianças, que lessem, à medida que lhes era fornecido cada cartão, as respetivas palavras da forma que soubessem. As palavras utilizadas foram: “*tu*”; “*faca*”; “*dia*”; “*uva*”; “*ela*”; “*bola*”; “*mala*”; “*ai*”. Para a prova de leitura de palavras foram utilizadas duas medidas de análise, nomeadamente: o número de palavras lidas corretamente, sendo cada uma delas cotada com 1 ponto e o resultado final poderia variar entre 0 e 8 pontos. E o número de fonetizações que a criança foi capaz de identificar, sendo cada fonetização corretamente identificada cotada com 1 ponto. O resultado final poderia variar entre 0 e 25 pontos. Neste sentido, para começar a prova foi dada a seguinte instrução: “*Agora, eu vou te mostrar algumas palavras e quero que tu as leias como souberes, pode ser?*”.

À semelhança de outros estudos (Alves-Martins et al., 2013; Salvador et al., 2013; Silva et al., 2015; Reis et al., 2015; Salvador, 2020) a escolha das palavras utilizadas relacionou-se com o facto de serem palavras consideradas mais acessíveis. Como demonstrado na Tabela 2, as palavras utilizadas apresentam diferentes estruturas, nomeadamente: palavras monossílabas com estruturas de CV (consoante-vogal) e VV (vogal-vogal) e palavras dissílabas com estruturas de CVV (consoante-vogal-vogal), VCV (vogal-consoante-vogal) e CVCV (consoante-vogal-consoante-vogal). Neste sentido, pretendeu-se escolher palavras que, à partida, lhes são familiares, com estruturas silábicas simples e relação biunívoca.

Tabela 2.

*Estrutura silábica das palavras utilizadas nas provas de leitura e escrita de palavras.*

CV	VV	CVV	VCV	CVCV
TU	AI	DIA	UVA	FACA
			ELA	BOLA
				MALA

### **3.1.5 Escrita de palavras (ditado – escritas inventadas)**

Neste teste pretendeu-se analisar o modo como as crianças realizavam o processo de escrita, a partir de determinadas palavras ditadas, nomeadamente: “*ai*”; “*bola*”; “*dia*”; “*faca*”; “*mala*”; “*uva*”; “*ela*” e “*tu*”. Relativamente à cotação, esta foi dividida em duas partes, ou seja, uma primeira, na qual se considerava o número de palavras escritas corretamente, sendo cada uma delas cotada com 1 ponto e o resultado final poderia variar entre 0 e 8 pontos. E uma segunda parte, na qual se considerava o número de fonetizações que a criança foi capaz de identificar, sendo cada fonetização corretamente identificada cotada com 1 ponto. O resultado final poderia variar entre 0 e 25 pontos. Desta forma, para dar início ao teste foi dada a seguinte instrução: “*Agora, eu vou dizer-te algumas palavras e quero que tu as escrevas como souberes, pode ser?*”.

Promover o trabalho de escritas inventadas, surge como uma necessidade neste estudo, partindo do princípio de que este tipo de escritas surge como um meio priorizado no processo de compreender a relação entre o oral e o escrito (Treiman, 1998).

### **3.2 Programa de Literacia Emergente (PLE)**

O Programa de Literacia Emergente foi desenvolvido, em parceria com o educador de infância, com o objetivo de trabalhar diferentes competências associadas à literacia emergente, como a funcionalidade da linguagem escrita, tipos de texto, consciência silábica e fonémica, consciência frásica e da palavra, correspondências grafo-fonéticas, entre outras, ao longo de 12 sessões. O desenvolvimento do programa teve em conta os interesses das crianças, sendo utilizadas atividades de contextualização diversificadas (e.g., histórias, poemas, músicas, jogos digitais, etc.) e o grau de dificuldade foi aumentando ao longo das sessões. À exceção da sessão inicial e final, todas as restantes sessões foram organizadas de acordo com uma sequência fixa: um primeiro momento, com uma atividade realizada em grande grupo (e.g., em turma); um segundo momento, realizado com as crianças agrupadas em pequenos grupos (e.g., 5 crianças/grupo) e, por fim, um terceiro momento, no qual se pretendia que a criança trabalhasse de forma individual.

Todas as sessões, à exceção da primeira, terminavam, sempre, com um momento de escritas inventadas, no qual as crianças deveriam escrever, de modo individual, como soubessem, uma determinada palavra e, posteriormente, seria realizado um confronto com a escrita correta (sem nunca dizer que era a correta) em grande grupo. Ou seja, nas

sessões onde se trabalharam as escritas inventadas, as palavras foram apresentadas no quadro da sala de aula e, posteriormente, colocava-se a seguinte pergunta: “Se eu escrevesse assim a palavra “x” (palavra trabalhada na sessão), o que é que está igual e diferente das vossas?”, incentivando à reflexão e partilha de ideias entre as crianças. Neste momento, o papel do adulto centrava-se em mediar e guiar essa reflexão, em relação às escritas das crianças.

Nas primeiras sessões, o experimentador tinha o papel de explicar e clarificar as atividades a realizar, bem como a função de fornecer *feedback* e esclarecer dúvidas que surgissem ao longo da realização das tarefas. No entanto, com o desenvolver do programa, esse papel foi sendo apropriado pelo educador de infância, de tal modo que, nas últimas sessões, o educador assumiu o controlo na coordenação e moderação das atividades e interação entre as crianças, passando o experimentador a assumir um papel de carácter mais passivo. Esta modalidade traduziu uma boa organização ao longo das sessões e um maior rendimento, por parte das crianças.

### Programa de Literacia Emergente (PLE) – Plano das Sessões

#### **1ª Sessão** (apresentação)

##### Objetivos específicos:

1. Apresentar e explicar o Programa;
2. Abordar a funcionalidade da leitura e da escrita.

Atividade: Na primeira sessão pretendeu-se fazer uma breve apresentação sobre o programa (e.g., o que se espera com o programa, o modo como as atividades das sessões estão organizadas, o tipo de atividades que serão feitas, etc.). Posteriormente pretendeu-se fazer, em conjunto com as crianças, uma breve discussão/reflexão sobre a importância da leitura e da escrita. Desejou-se perceber em que medida os participantes consideram a leitura e a escrita fatores importantes, segundo a própria perspetiva. Por fim, pretendeu-se apresentar alguns materiais (e.g., revistas, jornais, livros, caixas de medicamentos, livros de instruções de jogos), de modo a que as crianças começassem a perceber a funcionalidade, de um modo mais prático, da leitura e da escrita.

##### Materiais:

- Revistas
- Folhetos

- Caixas de medicamentos
- Livros

Tendo em conta esta primeira sessão de apresentação e esclarecimento relativo ao objetivo do programa no seu todo, é pertinente referir que o processo de aprendizagem de leitura e escrita deve começar por ser trabalhado tendo em conta o entendimento relativo, tanto à leitura, como à escrita. Ou seja, é importante que as crianças, em idade pré-escolar, comecem a ter contacto com a natureza e objetivos da linguagem escrita. Assim como devem, também, começar a perceber que a escrita surge como um modo de comunicação (Neves et al., 1994 cit. por Bento, 2014).

## **2ª Sessão**

### Objetivos específicos:

1. Identificar as letras do abecedário;
2. Identificar rimas;
3. Clarificar e distinguir letras, palavras, números e símbolos;
4. Elaborar o caderno de escritas inventadas (instrumento para usar ao longo do programa).
5. Escrita do nome próprio;
6. Trabalhar as escritas inventadas.

Atividade em grande grupo: Primeiramente, procedeu-se à leitura de 6 pequenos poemas do livro “O Alfabeto dos Países”, de José Jorge Letria (Anexo E). Ao longo do livro é possível encontrar histórias sobre diversos países, sendo que cada um dos países apresentados, começa por uma das letras do alfabeto. A escolha dos 6 poemas foi feita de modo aleatório e à medida que eram lidos, pedia-se às crianças que procedessem à identificação da letra a partir da qual surgia o poema.

Atividade em pequeno grupo: Primeiramente, procedeu-se à disponibilização de determinados cartões (Anexo F) aos grupos definidos. Cada cartão continha diferentes conteúdos (e.g., letras, números, palavras, símbolos, gatafunhos). De seguida, pretendeu-se que os participantes analisassem os cartões e, em grupo, assinalassem os cartões que representassem algo que pudesse ser lido (e.g., letras e palavras), bem como os cartões que representassem algo que não fosse possível ler (e.g., números, símbolos, gatafunhos),

visando que as crianças procedessem à distinção entre letras, palavras, números e símbolos.

Atividade individual: Pretendeu-se que cada criança elaborasse o respetivo caderno das escritas. Este caderno correspondeu a um instrumento utilizado ao longo das sessões do programa. Foram fornecidas 8 folhas A4 que deviam ser dobradas ao meio e, posteriormente, com a ajuda do educador e experimentador, agrafadas. Por fim, cada participante procedeu à escrita do seu nome no respetivo caderno (Anexo G).

Escritas inventadas: Solicitou-se às crianças que escrevessem, da forma que soubessem, a palavra “SOL”.

#### Materiais:

- Livro “O alfabeto dos países” (Anexo E)
- Cartões (Anexo F) - atividade pequeno grupo
- Folhas brancas
- Canetas/Lápis
- Caderno das escritas

Nesta sessão, ao promover uma tarefa de diferenciação de letras, números, palavras, símbolos e gatafunhos pretendeu-se começar a possibilitar, às crianças, um confronto com a compreensão do código escrito. Ou seja, tendo em conta as idades em estudo, pode-se dizer que surge, frequentemente, uma confusão associada a letras, gatafunhos e números, bem como em relação à quantidade de letras que fazem com que uma palavra seja uma palavra (Mata, 2008).

### **3ª Sessão**

#### Objetivos específicos:

1. Identificar a primeira sílaba de um nome próprio e o respetivo som;
2. Elaborar uma rima, a partir da última sílaba do nome próprio;
3. Distinguir letras (maiúsculas e minúsculas) e números;
4. Escrita do nome a partir de letras móveis;
5. Trabalhar as escritas inventadas.

Atividade em grande grupo: Primeiramente, procedeu-se à clarificação do que iria ser trabalhado na respetiva atividade. De seguida, começou-se por dizer o nome do

experimentador e solicitou-se, às crianças, que indicassem a primeira letra do nome e o respetivo som. Posteriormente, pediu-se para procederem à elaboração de uma rima com a última sílaba da palavra trabalhada (nome do experimentador). Por fim, de forma aleatória, escolheu-se, em grupo, quatro nomes, de entre as crianças presentes, e repetiu-se o procedimento realizado anteriormente.

Atividade em pequeno grupo: Em primeiro lugar, procedeu-se à disponibilização de cartões com as letras do alfabeto (maiúsculas e minúscula) (Anexo H), bem como de cartões nos quais estavam inscritos números (e.g., 1; 2; 3; 4; 5 e 6) (Anexo H), aos grupos estabelecidos. De seguida, solicitou-se, às crianças, que, de entre os cartões disponíveis, fizessem uma seleção relativamente ao que podia ser usado para escrever palavras (distinção entre letras e números). Posteriormente, pretendeu-se que as crianças procedessem à seleção de letras, com o objetivo de formar o respetivo nome.

Atividade individual: Solicitou-se às crianças que escrevessem, da forma que soubessem, a palavra “MOTA”.

Materiais:

- Letras do alfabeto (maiúsculo e minúsculo – Anexo H)
- Números (Anexo H)
- Caderno das escritas
- Canetas/Lápis
- Caneta do quadro

Nesta terceira sessão, ao solicitar-se às crianças para identificarem, de entre um conjunto de várias letras disponibilizadas, letras dos respetivos nomes próprios, pretendeu-se que estas começassem a trabalhar no sentido de aumentar o contacto com o princípio alfabético. Partindo do princípio de que promover tarefas que pretendam a procura de letras que se reconhecem do respetivo nome próprio, por vezes, permite às crianças iniciarem práticas, como colocar e retirar letras, relacionar as letras do próprio nome com as de outros e criar perspetivas relativamente à forma de associar as letras aos sons (Alves-Martins et al., 2020).

#### **4ª Sessão**

Objetivos específicos:

1. Proceder à identificação e divisão silábica;

2. Ordenar palavras, tendo em conta o número de sílabas;
3. Trabalhar as escritas inventadas.

Contextualização: Livro “Pedro tem medo dos fantasmas”, de Sandrine Deredel Rogeon.

Atividade em grande grupo (Roleta dos sons): Através de uma atividade interativa (<https://wordwall.net/resource/64526681>), pretendeu-se, primeiramente, trabalhar a consciência silábica. Solicitou-se às crianças que girassem uma roleta e, posteriormente, foi-lhes pedido que dissessem a palavra oralmente. Após a identificação da imagem, pretendeu-se, em conjunto, proceder à divisão silábica da palavra que representava a imagem.

Atividade em pequeno grupo: Primeiramente, procedeu-se à apresentação de determinadas imagens (e.g., banana; dedo; pipocas; bola; urso) (Anexo I), aos diferentes grupos. Depois, solicitou-se que, em grupo, fosse identificada a primeira sílaba de cada uma das palavras que representavam as imagens. Por fim, pediu-se às crianças para pensarem em palavras que começassem pelo mesmo som (sílabas) das palavras anteriormente trabalhadas e partilhassem entre si.

Atividade individual: Num primeiro momento, solicitou-se às crianças, de modo individual, que desenhassem, em diferentes folhas, uma laranja, um pato e o sol. De seguida, disponibilizaram-se alguns feijões secos aos participantes, visando que estes colocassem, cima de cada desenho, o número de feijões correspondente ao número de sílabas que cada palavra desenhada tinha. Por fim, pretendeu-se que as crianças analisassem as três palavras trabalhadas e as colocassem por ordem crescente, tendo como critério o número de sílabas.

Escritas Inventadas: Solicitou-se às crianças que escrevessem, da forma que soubessem, a palavra “PATO”.

Materiais:

- Computador e projetor
- Folha com imagens (Anexo I)
- Folhas brancas
- Canetas/Lápis
- Feijões secos
- Caderno das escritas

## 5ª Sessão

### Objetivos específicos:

1. Identificação de fonemas iniciais que correspondem à sílaba inicial;
2. Identificar e fazer corresponder fonemas iniciais idênticos;
3. Trabalhar as escritas inventadas.

Atividade em grande grupo (Dado das sílabas): Para iniciar esta tarefa, primeiramente, procedeu-se à colocação das crianças em roda. Nesta atividade, pretendeu-se selecionar, de modo aleatório, uma criança para lançar o dado das sílabas (Anexo J), sendo que cada face apresentava as seguintes imagens: televisão; beliche; iguana; menina; regador e veneno. Ao mesmo tempo, estavam, no quadro, representadas mais seis imagens (Anexo K) diferentes das iniciais, nomeadamente: telefone; besouro; hipopótamo; melancia; relógio e veludo. Neste sentido, pretendeu-se solicitar à turma que, em conjunto, procedessem à correspondência entre a imagem representada na face do dado saída e a imagem projetada no quadro, tendo como critério a associação do mesmo fonema inicial das palavras (televisão-telefone/ beliche-besouro/ iguana-hipopótamo/ menina-melancia/ regador-relógio/ veneno-veludo).

Atividade em pequeno grupo: Num primeiro momento, pretendeu-se mostrar aos participantes os diferentes cartões com as respetivas imagens (e.g., águia; ábaco; égua; epá; pepino; penico) (Anexo L) que fossem utilizados na atividade, de modo a garantir que todos as conhecessem e identificassem. De seguida, solicitou-se às crianças que fechassem os olhos e esconderam-se os cartões com as palavras “pepino”, “égua” e “águia” na sala, de modo a que fosse relativamente fácil o seu encontro. Posteriormente, procedeu-se à distribuição, de modo aleatório, dos restantes cartões (com as palavras “penico”, “epá” e “ábaco”) pelos grupos. Por fim, em diferentes momentos, pretendeu-se que cada um dos grupos, tendo em conta a palavra que cada um possuía, encontrasse o cartão correto escondido, tendo como critério a associação de palavras com o mesmo fonema inicial.

Atividade individual: Solicitou-se às crianças que escrevessem, da forma que soubessem, a palavra “CAMA”.

### Materiais:

- Dado das sílabas (Anexo J)

- Folhas com imagens (Atividade grande grupo – Anexo K)
- Folhas com imagens (Atividade pequeno grupo – Anexo L)
- Caderno das escritas
- Canetas/Lápis

## **6ª Sessão**

### Objetivos específicos:

1. Interpretação de uma história;
2. Identificação dos momentos que compõem uma história;
3. Tipos de texto;
4. Trabalhar a consciência frásica a partir da construção de frases;
5. Proceder à identificação e correspondência de fonemas;
6. Trabalhar as escritas inventadas.

Atividade em grande grupo: Nesta atividade, procedeu-se, primeiramente, à leitura de uma história às crianças (“Pedro perdeu o coelhinho”, de Sandrine Deredel Rogeon) (Anexo M). Depois, pretendeu-se falar com as crianças sobre o tipo de texto que foi lido (e.g., conto, poema). De seguida, solicitou-se, às crianças, que indicassem o tema do texto lido, quais as personagens intervenientes e qual a mensagem transmitida. Por fim, pretendeu-se, ao colocar questões às crianças, que estas percebessem que o texto estava organizado de acordo com um princípio (introdução), um meio (desenvolvimento) e um fim (conclusão).

Atividade em pequeno grupo: Pretendeu-se que, em grupo, os participantes procedessem à elaboração de uma pequena frase, a partir de imagens disponibilizadas (Anexo N). Neste sentido, esperou-se trabalhar com os participantes o processo de construção de frases e suas regras. Por fim, procedeu-se à afixação das diferentes frases construídas pelos grupos, com o objetivo de se partilhar o trabalho entre colegas. No caso de os alunos não serem capazes de realizar a tarefa, o educador e o experimentador deviam auxiliar os grupos, trabalhando de modo colaborativo e recorrendo ao questionamento, procurando que as crianças chegassem à resposta, sem instrução.

Atividade individual: Após a disponibilização de uma ficha com dez imagens (e.g., lobo/lata; coração/caracol; patas/porco; rebuçado/rato; menino/moeda) (Anexo O) aos participantes, pretendeu-se que estes procedessem à identificação e correspondência de

fonemas (ligar as imagens ao fonema correspondente). Caso as crianças não fossem capazes, o educador e o experimentador deviam auxiliar na atividade.

Escritas Inventadas: Solicitou-se às crianças que escrevessem, da forma que soubessem, a palavra “FOCA”.

Materiais:

- Livro “Pedro perdeu o coelhinho” (Anexo M)
- Folhas com imagens (Atividade pequeno grupo – Anexo N)
- Folhas com imagens (Atividade individual – Anexo O)
- Canetas/Lápis
- Caderno das escritas

Nota: Avisar no final da 6ª sessão que é necessário, cada participante, trazer de casa algo que considerem como importante para ler (e.g., caixas de medicamentos, folhetos, caixas de cereais, livros de instruções, etc.)

## **7ª Sessão**

Objetivos específicos:

1. Abordar diferentes perspectivas sobre a funcionalidade da leitura e da escrita;
2. Consciência da frase;
3. Associar fonemas de diferentes palavras;
4. Identificar o número de fonemas de diferentes palavras;
5. Trabalhar as escritas inventadas.

Atividade em grande grupo: Tendo em conta os materiais de leitura trazidos pelos participantes, pretendeu-se, em turma, abordar as diversas perspectivas relacionadas com a funcionalidade da leitura e da escrita.

Atividade em pequeno grupo: Primeiramente, pretendeu-se fornecer a cada grupo um conjunto de cartões (e.g., “O”; “urso”; “come”; “mel.”) (Anexo P), que, corretamente colocados, representavam uma determinada frase (“O urso come mel.”). Posteriormente, os participantes, em grupo, deviam proceder à organização dos cartões de modo a construir a frase pretendida. Nesta atividade pretendeu-se clarificar, utilizando o questionamento como estratégia, o uso de letra maiúscula no início da frase, bem como o uso do ponto final no fim da mesma.

Atividade individual: Primeiro, forneceu-se uma ficha com seis imagens (e.g., macaco-milho; papagaio-pirâmide; bola-biberão) (Anexo Q) a cada criança. De modo individual, pretendeu-se que cada participante identificasse o número de fonemas de cada imagem apresentada, pintando os círculos. Pediu-se, ainda, que fizessem corresponder as palavras com o fonema inicial igual. O educador e o experimentador deviam auxiliar os participantes, sempre que necessário.

Escritas Inventadas: Solicitou-se às crianças que escrevesse, da forma que soubessem, a palavra “URSO”.

Materiais:

- Caixas de medicamentos, folheto, caixas de cereais, etc.
- Cartões com palavras (Atividade pequeno grupo – Anexo P)
- Folhas com imagens (Atividade individual – Anexo Q)
- Canetas/Lápis
- Caderno das escritas

## **8ª Sessão**

Objetivos específicos:

1. Desenvolver a capacidade de análise e interpretação de um texto em formato musical;
2. Desenvolver a capacidade de correção gramatical;
3. Trabalhar as escritas inventadas.

Contextualização: Conto “O Rato Renato dorme em Casa dos Avós”, de Anna Casalis (Anexo R).

Atividade em grande grupo: Primeiramente, ouviu-se uma música que todos ou a maioria dos participantes conhecessem. De seguida, pretendeu-se, em conjunto, falar sobre a mesma e clarificar a mensagem transmitida.

Atividade em pequeno grupo: Primeiro, pretendeu-se esclarecer aos participantes que iria ser lido um pequeno excerto (Anexo S) de uma história (“O Rato Renato dorme em Casa do Avós”), com algumas palavras gramaticalmente incorretas. Após a leitura, pretendeu-se que as crianças identificassem os erros e procedessem à correção gramatical das palavras, de modo oral. Caso fosse necessário, devia proceder-se a uma segunda leitura.

Atividade individual: Solicitou-se às crianças que escrevessem, da forma que soubessem, a palavra “RENATO”.

Materiais:

- Livro “O Rato Renato dorme em Casa dos Avós” (Anexo R)
- Computador e colunas
- Excerto de um texto (Atividade pequeno grupo – Anexo S)
- Caderno das escritas
- Canetas/Lápis

## **9ª Sessão**

Objetivos específicos:

1. Fazer um resumo estruturado (introdução, desenvolvimento e conclusão);
2. Trabalhar as correspondências grafo-fonémicas iniciais;
3. Trabalhar as escritas inventadas.

Contextualização: Visualização da história: “O incrível rapaz que comia livros” (<https://youtu.be/VdSHqfdV3kc>).

Atividade em grande grupo: Tendo em conta a história visualizada, pretendeu-se que as crianças, em modo conjunto, fizessem um pequeno resumo oralmente, agrupando as ideias em três momentos (introdução, desenvolvimento e conclusão). O educador e o experimentador deviam auxiliar as crianças no processo de agrupamento de ideias e, posteriormente, na organização destas tendo em conta os momentos de introdução, desenvolvimento e conclusão.

Atividade em pequeno grupo: Primeiramente, foi fornecido, a cada grupo, uma folha com seis imagens (e.g., bola, anel, urso, macaco, rato, dominó) (Anexo T). Pretendeu-se que os grupos identificassem, para cada imagem, o fonema inicial e, depois, perante um conjunto de letras móveis disponíveis, procedessem à identificação da letra correta que codificava o fonema inicial de cada palavra.

Atividade individual: Pretendeu-se que os participantes, de modo individual, procedessem à escrita da palavra “LIVRO”.

Materiais:

- Computador + colunas (Atividade grande grupo – vídeo)
- Folhas com imagens (Atividade pequeno grupo – Anexo T)
- Letras do alfabeto (Anexo H)
- Caderno das escritas
- Canetas/Lápis

## 10ª Sessão

### Objetivos específicos:

1. Trabalhar a capacidade de refletir e organizar ideias, em grupo;
2. Trabalhar a análise fonémica;
3. Escrever palavras a partir de letras móveis;
4. Trabalhar as escritas inventadas.

Contextualização: [https://youtu.be/xaaR7pDTzrE?si=Kt2\\_dyrXQeLAdbOx](https://youtu.be/xaaR7pDTzrE?si=Kt2_dyrXQeLAdbOx) (O encanto da família Madrigal)

Atividade em grande grupo: Tendo em conta a história visualizada, solicitou-se às crianças que pensassem, em conjunto, num final alternativo para a mesma, a partir do momento em que as crianças da história perguntam a Mirabel qual é o seu dom. Esta atividade realizou-se de modo oral e o educador e o experimentador deviam mediar e auxiliar as crianças na organização das ideias que fossem surgindo.

Atividade em pequeno grupo: Primeiramente, procedeu-se à disponibilização de seis letras específicas (A/S/O/P/T/R) (Anexo U) aos diferentes grupos. Posteriormente, solicitou-se que, em conjunto, através das letras disponibilizadas, as crianças tentassem formar uma palavra (e.g., sapo; sopa; pato; prato) e, de seguida, identificassem os sons a que correspondiam as letras utilizadas.

Atividade individual: Pretendeu-se que os participantes, de modo individual, procedessem à escrita da palavra “MADRIGAL”.

### Materiais:

- Computador + colunas
- Letras (Atividade pequeno grupo – Anexo U)
- Caderno das escritas
- Canetas/Lápis

## **11ª Sessão**

### Objetivos específicos:

1. Trabalhar os tipos de texto;
2. Trabalhar as correspondências grafo-fonémicas;
3. Fazer análise fonémica;
4. Trabalhar as escritas inventadas.

Contextualização: Leitura do poema: “Tudo ao contrário” de Dulce Ducla Soares (colocar as crianças sentadas de forma contrária ao habitual).

Atividade em grande grupo: Pretendeu-se, primeiramente, colocar as crianças sentadas em meia-lua e, de seguida, disponibilizou-se, visualmente, um texto em formato de poema (“Tudo ao contrário”) (Anexo V) aos participantes, com o objetivo de estes identificarem o tipo de texto observado, quanto ao formato. Posteriormente, procedeu-se à leitura de cada uma das estrofes isoladamente e pediu-se às crianças que identificassem as palavras que rimassem, de modo oral.

Atividade em pequeno grupo: Primeiramente, foram fornecidas 3 imagens a cada grupo (e.g., bola, cama e pato) (Anexo W), bem como as letras móveis do alfabeto em maiúsculas (Anexo H). Neste sentido, pretendeu-se que, em conjunto, as crianças, a partir das letras, formassem as palavras capazes de legendar as imagens fornecidas. Posteriormente, pediu-se, ainda, que identificassem os sons de cada uma das letras que utilizaram para escrever as palavras.

Atividade individual: Pretende-se que os participantes, de modo individual, procedam à escrita da palavra “MENINA”.

### Materiais:

- Poema “Tudo ao contrário” (Atividade grande grupo – Anexo V)
- Folhas com imagens (Atividade pequeno grupo – Anexo W)
- Letras do alfabeto maiúsculo (Anexo H)
- Caderno das escritas
- Canetas/Lápis

## **12ª Sessão (reflexão final)**

### Objetivos específicos:

1. Realizar o balanço/avaliação das sessões do Programa;
2. Proceder à entrega dos diplomas de participação;
3. Dar um nome ao programa;
4. Trabalhar as escritas inventadas.

Contextualização: [https://youtu.be/Va-TVZTd1Lk?si=-w9M-O3Dn\\_zsGO42](https://youtu.be/Va-TVZTd1Lk?si=-w9M-O3Dn_zsGO42) (alfabeto)

Atividade em grande grupo: Solicitou-se que, em grupo, se procedesse a uma reflexão relativa às atividades desenvolvidas ao longo do programa. O educador e o experimentador deviam mediar esta reflexão, incentivando os alunos a falar sobre o que mais gostaram, o que menos gostaram, as maiores e menores dificuldades, etc. De seguida, procedeu-se à entrega dos diplomas de participação no programa (Anexo X) a cada criança, sendo que cada uma devia escrever o respetivo nome no seu diploma.

Atividade em pequeno grupo: Pretendeu-se que, em grupo, as crianças encontrassem um nome para o programa. Solicitou-se que, em conjunto, pensassem num determinado nome que achassem pertinente para descrever o programa.

Atividade individual: Após a definição dos nomes capazes de intitular o programa, solicitou-se a cada criança que escrevesse, da forma que soubesse, o nome estipulado pelo grupo a que pertencia.

### Materiais:

- Computador e colunas
- Diplomas (Anexo X)
- Caderno das escritas
- Canetas/Lápis

No que respeita as atividades delineadas segundo o projeto educativo do colégio, nas quais participaram as crianças pertencentes ao grupo de controlo, pode-se dizer que abordaram conteúdos relacionados, essencialmente, com a consciência silábica e a consciência fonémica. Mais especificamente, estas atividades procuraram trabalhar determinadas competências, nomeadamente: a divisão silábica; a identificação da sílaba

inicial e final; a supressão da sílaba inicial e final; a formação de novas palavras; as rimas; a identificação do fonema inicial e, por fim, a leitura de histórias.

#### **4. Procedimentos**

##### **1.1 Procedimentos de recolha de dados**

Primeiramente, procedeu-se ao contacto com a direção do colégio para dar a conhecer o estudo, bem como solicitar a autorização para desenvolver o mesmo. Posteriormente, foram elaborados os consentimentos informados (Anexo A) de modo a que os Encarregados de Educação dos participantes pudessem autorizar a sua participação no estudo. Neste momento inicial, foi, também, recolhida informação relativa às habilitações académicas dos cuidadores dos participantes.

Após a obtenção do consentimento de todos os Encarregados de Educação relativamente à realização da presente investigação, começou-se por aplicar os pré-testes (Anexos B, C e D) aos participantes (Novembro e Dezembro, 2023). Os pré-testes foram administrados por uma psicóloga do colégio e pelo experimentador, tendo sido realizados de modo individual e em salas com as condições necessárias e adequadas (e.g., privacidade, silêncio, materiais necessários). A aplicação dos pré-testes foi dividida em três momentos distintos, sendo que a duração das tarefas solicitadas variava, consoante as características de cada criança. Este primeiro momento decorreu entre os meses de dezembro de 2023 e janeiro de 2024. Relativamente aos dados obtidos neste primeiro momento, constata-se que foram armazenados numa base de dados, partindo do princípio de que, mais tarde, iriam ser analisados.

Após todas as crianças terem sido submetidas aos pré-testes, procedeu-se à aplicação do Programa de Literacia Emergente (grupo experimental), tendo esta decorrido durante os meses de fevereiro, março e abril de 2024. Relativamente às sessões propriamente ditas do Programa de Literacia Emergente, pode-se dizer que todas foram realizadas na sala de trabalho dos participantes pertencentes ao grupo experimental, garantindo todas as condições e materiais necessários. No que respeita a duração das sessões, constata-se que, para a realização das atividades propostas nas diferentes sessões foram necessárias, aproximadamente, duas horas por semana, ou seja, uma hora por cada sessão.

Por fim, duas semanas após a última sessão do Programa, procedeu-se, então, à administração dos pós-testes (Anexos B, C e D), de modo a ser possível perceber o impacto do Programa de Literacia. Este último momento de administração dos pós-testes foi realizado entre os meses de abril e maio de 2024 e, tal como nos pré-testes, em salas com as condições necessárias e adequadas. Tal como nos pré-testes, aplicação dos pós-testes foi dividida em três momentos distintos, bem como a duração das tarefas solicitadas variava, consoante as características de cada criança. Após o término da aplicação dos pós-testes, procedeu-se, então, à análise e tratamento estatístico dos dados recolhidos.

## **1.2 Procedimentos de análise de dados**

Os resultados obtidos ao longo dos diferentes momentos do estudo (e.g., pré-teste e pós-teste) foram armazenados, primeiramente, numa base de dados. Após terem sido reunidos todos os dados, procedeu-se ao respetivo tratamento através do programa estatístico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) (Marôco, 2011). Procedeu-se, primeiramente, a uma análise descritiva dos dados nas provas de: consciência silábica; consciência fonémica; reconhecimento do alfabeto; leitura e escrita de palavras. No que respeita as duas últimas provas mencionadas, procedeu-se, ainda, a uma análise relativamente ao número de fonetizações realizadas, por parte dos participantes. Posteriormente, realizou-se um Teste-T para amostras independentes, com o objetivo de analisar o impacto do programa de literacia emergente. Tendo em conta este último teste, de acordo com as convenções definidas, o  $p < 0.05$  traduz a existência de diferenças estatisticamente significativas. Desta forma, a apresentação dos resultados e a descrição da respetiva análise são apresentadas no capítulo seguinte.

## **V. ANÁLISE DE RESULTADOS**

A apresentação e a análise dos resultados obtidos serão reveladas no presente capítulo. Serão, desta forma, primeiramente, apresentados e, posteriormente, analisados os resultados obtidos pelos grupos (e.g., grupo experimental e grupo de controlo) nos momentos de pré e pós teste no que respeita as diferentes tarefas realizadas (e.g., classificação com base na sílaba inicial; classificação com base no fonema inicial; conhecimento do alfabeto; leitura de palavras e escrita de palavras (escritas inventadas)). Tendo em conta as tarefas de escrita e leitura de palavras, para além de se analisar o facto

relacionado com a capacidade, por parte das crianças, de ler e escrever corretamente as palavras, será, também, feita uma análise relativamente ao número de fonetizações.

No que respeita a capacidade, por parte das crianças, de identificar sílabas iniciais iguais, a tabela 3 demonstra as estatísticas descritivas para as medidas de pré e pós teste para o grupo experimental e o grupo de controlo.

Tabela 3.

*Estatísticas descritivas dos resultados obtidos na prova de consciência silábica no pré e pós teste de ambos os grupos.*

		Grupo Experimental (N=21)	Grupo de Controlo (N=19)
Pré-teste	M	5.62	4.37
	DP	2.78	3.13
Pós-teste	M	9.00	4.32
	DP	4.82	2.95

Tendo em conta a tabela 3, pode-se começar por dizer que, no momento de pré-teste, na tarefa de classificação com base na sílaba inicial, as crianças pertencentes ao grupo experimental foram capazes de identificar corretamente um maior número de sílabas iniciais iguais, quando comparadas às crianças do grupo de controlo, apesar de a diferença entre os grupos não ser significativa. Focando, nos resultados obtidos no pós teste, pode-se afirmar que é possível verificar um evidente distanciamento nos resultados dos dois grupos, sendo notável a evolução por parte do grupo experimental na tarefa em análise.

Com o objetivo de avaliar o impacto do programa de literacia emergente, realizou-se um Teste-T para amostras independentes (Anexo F), estabelecendo como variável independente o grupo e como variáveis dependentes o número de sílabas iniciais corretamente identificadas, por parte das crianças, na tarefa de classificação com base na sílaba inicial, nos momentos de pré e pós testes. Assim, foi possível verificar que, no que respeita o momento do pré-teste, não são observadas diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos, relativamente à tarefa de classificação com base na sílaba inicial ( $t(38, 2) = 1.34; p = 0.19$ ). Por sua vez, no momento de pós-teste, verifica-se, claramente, a existência de diferenças estatisticamente significativas entre o grupos ( $t(38, 2) = 3.66; p = <0.001$ ).

Pode-se, então, concluir que o número de palavras com sílabas iniciais corretamente assinaladas, por parte das crianças pertencentes ao grupo experimental, foi superior ao número de palavras com sílabas iniciais corretamente assinaladas, por parte das crianças pertencentes ao grupo de controlo. Assim, do momento de pré-teste para o momento de pós-teste, cada criança do grupo experimental, em média, foi capaz de melhorar o respetivo desempenho em 3.38 palavras com sílabas iniciais corretamente identificadas, tendo em conta a sílaba inicial igual. Por sua vez, o grupo de controlo não mostrou evolução em relação a esta competência.

Quanto à capacidade, por parte das crianças, de identificar fonemas iniciais iguais, a tabela 4 mostra as estatísticas descritivas para as medidas de pré e pós teste para o grupo experimental e o grupo de controlo.

Tabela 4.

*Estatísticas descritivas dos resultados obtidos na prova de consciência fonémica no pré e pós teste de ambos os grupos.*

		Grupo Experimental (N=21)	Grupo de Controlo (N=19)
Pré-teste	M	3.67	2.79
	DP	2.67	2.18
Pós-teste	M	6.29	2.68
	DP	4.30	2.11

Segundo a tabela 4, é possível começar por dizer que, no momento de pré-teste, o grupo experimental apresenta resultados ligeiramente superiores, mas não significativos, em relação ao grupo de controlo. A diferença verificada é, por isso, residual (abaixo de 1 *item*). No que respeita os resultados obtidos no momento de pós-teste, é possível verificar, por parte do grupo experimental, uma evolução significativa, não só entre os momentos de pré e pós teste, como também quando comparado aos resultados do grupo de controlo.

Visando perceber o impacto do programa de literacia emergente, procedeu-se à realização de um Teste-T para amostras independentes (Anexo F), definindo como variável independente o grupo e como variáveis dependentes o número de fonemas iniciais corretamente identificados, por parte das crianças, na tarefa de classificação com base no fonema inicial, nos momentos de pré e pós testes. Assim, não são verificadas diferenças estatisticamente significativas no primeiro momento entre os grupos ( $t(38, 2)$

= 1.13;  $p = 0.27$ ). No entanto, as diferenças estatisticamente significativas entre o grupos, no momento de pós-teste, são claramente visíveis ( $t(38, 2) = 3.30$ ;  $p = 0.002$ ).

É, desta forma, possível dizer que, do momento inicial para o final, as crianças do grupo experimental traduziram benefícios significativos relativamente à tarefa de identificação de palavras com o fonema inicial igual. Especificando, a média de benefícios traduzidos por cada criança foi de 2.62 palavras corretamente assinaladas, tendo em conta o fonema inicial igual. Por sua vez, no grupo de controlo, do pré para o pós-teste, cada criança, em média, para além de não ter traduzido benefícios no respetivo desempenho, piorou ligeiramente.

Em relação à capacidade, por parte das crianças, de reconhecer as letras do alfabeto, a tabela 5 apresenta as estatísticas descritivas para as medidas de pré e pós teste para o grupo experimental e o grupo de controlo.

Tabela 5.

*Estatísticas descritivas dos resultados obtidos na prova de reconhecimento de letras no pré e pós teste de ambos os grupos.*

		Grupo Experimental (N=21)	Grupo de Controlo (N=19)
Pré-teste	M	12.29	10.21
	DP	7.89	5.94
Pós-teste	M	17.0	10.74
	DP	7.79	7.50

De acordo com a tabela 5, é possível afirmar que, para um total de vinte e seis letras, o número de letras corretamente reconhecidas, no momento de pré-teste, por parte dos participantes do grupo experimental foi superior, quando comparado ao número de letras corretamente reconhecidas, por parte dos participantes do grupo de controlo. No momento de pós-teste é, não só possível verificar uma evolução significativa, por parte das crianças do grupo experimental, não só ao comparar os diferentes momentos (e.g., pré-teste e pós-teste), como ao comparar com os resultados obtidos por parte das crianças do grupo de controlo.

Partindo do princípio de que se pretendia analisar o impacto do programa de literacia emergente, procedeu-se à realização de um Teste-T para amostras independentes (Anexo F), no qual foram estabelecidas como variável independente o grupo e como variáveis dependentes o número de letras corretamente lidas, por parte das crianças, na

tarefa de reconhecimento do alfabeto, nos momentos de pré e pós testes. Desta forma, no momento inicial, não são verificadas diferenças estatisticamente significativas ( $t(38, 2) = 0.93$ ;  $p = 0.36$ ), mas no momento de pós-teste as diferenças estatisticamente significativas são evidentes ( $t(38, 2) = 2.59$ ;  $p = 0.014$ ).

Foi, então, possível concluir que o grupo experimental traduziu ganhos, do momento inicial para o final, no que respeita o reconhecimento de letras. Neste sentido, cada criança pertencente ao grupo experimental, em média, foi capaz de melhorar o respetivo desempenho, do momento de pré-teste para o pós-teste, em 4.71 letras corretamente reconhecidas. No que respeita as crianças pertencentes ao grupo de controlo, foi possível concluir que cada uma destas, em média, foi capaz de melhorar o respetivo desempenho em 0.53 letras corretamente reconhecidas, do momento inicial para o final.

No que respeita a capacidade, por parte das crianças, de escrever palavras, a tabela 7 apresenta os resultados relativos ao número de fonetizações corretamente identificadas, por parte das crianças de ambos os grupos, na prova de escrita de palavras.

Tabela 6.

*Estatísticas descritivas dos resultados obtidos do número de fonetizações na prova de escrita de palavras no pré e pós teste de ambos os grupos.*

		Grupo Experimental (N=21)	Grupo de Controlo (N=19)
Pré-teste	M	3.71	4.84
	DP	5.61	4.76
Pós-teste	M	10.05	5.58
	DP	8.37	4.57

Tendo em conta a tabela 7 e começando por analisar os resultados obtidos no momento de pré-teste no que respeita o número de fonetizações realizadas, por parte das crianças, na prova de escrita de palavras, é possível dizer que o grupo de controlo foi capaz de identificar corretamente um maior número de fonemas, quando comparado ao grupo experimental. No que respeita os resultados obtidos no pós teste, é possível verificar uma evolução clara, por parte das crianças pertencentes ao grupo experimental. Relativamente ao grupo de controlo, verifica, também, uma evolução quando comparados os dois momentos (e.g., pré-teste e pós-teste), no entanto as crianças pertencentes ao grupo experimental mostram uma evolução mais evidente.

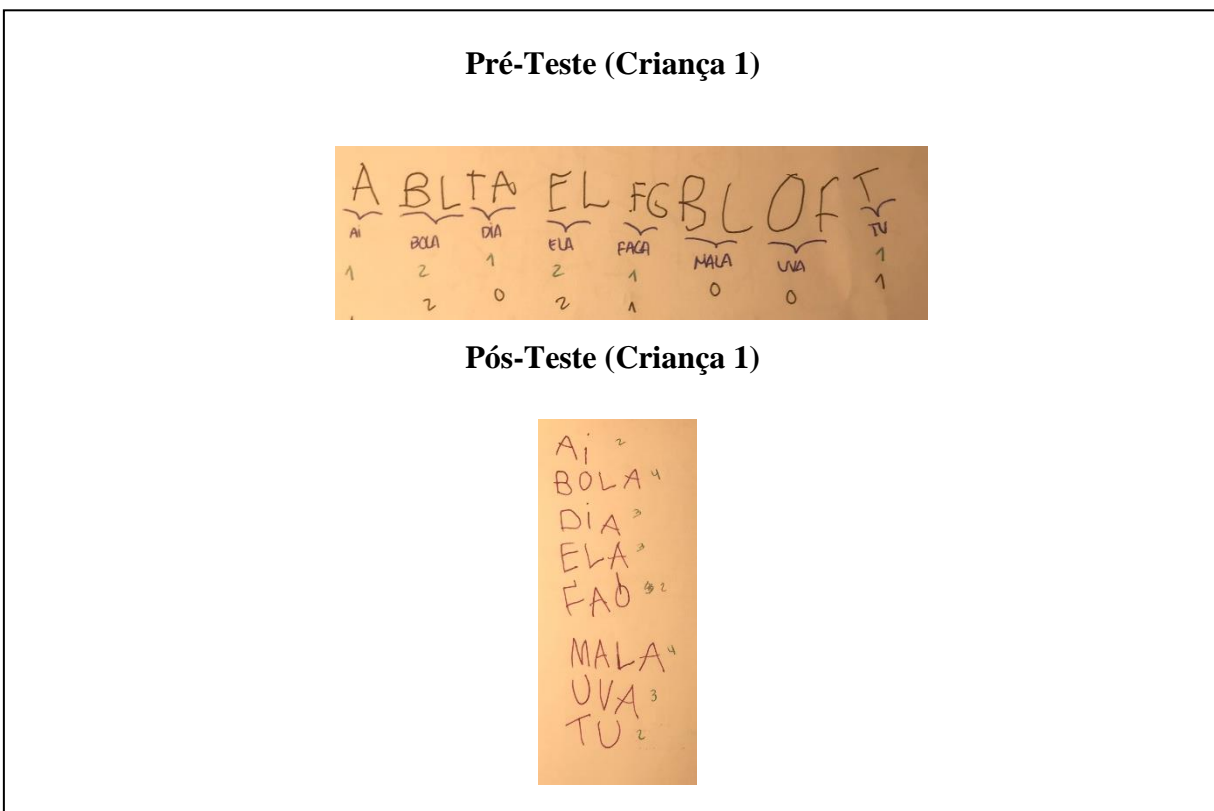
Com o intuito de avaliar o impacto do programa de literacia emergente, realizou-se um Teste-T para amostras independentes (Anexo F), estabelecendo como variável independente o grupo e como variáveis dependentes o número de fonetizações realizadas, por parte das crianças, na tarefa de escrita de palavras nos momentos de pré e pós testes. Assim, tal como nos resultados acima descritos relativamente às diversas tarefas avaliadas pelos participantes do estudo, também, no momento de pré-teste não são encontradas diferenças estatisticamente significativas ( $t(38, 2) = -0.68; p = 0.50$ ), mas, pelo contrário, no momento de pós-teste foram claras as diferenças estatisticamente observadas ( $t(38, 2) = 2.06; p = 0.046$ ).

Desta forma, foi, então, possível concluir que, em média, cada criança pertencente ao grupo experimental, do momento de pré-teste para o momento de pós-teste, melhorou o seu desempenho em 6,34 fonetizações corretamente identificadas na tarefa de escrita de palavras. No que respeita os participantes pertencentes ao grupo de controlo, foi possível verificar que houve melhoramento na tarefa em análise, contudo, em comparação com o grupo experimental, as melhorias foram bastante inferiores, ou seja, cada criança pertencente ao grupo de controlo, em média foi capaz de identificar corretamente 0,74 fonemas na tarefa de escrita de palavras.

De modo a ilustrar os resultados obtidos, apresenta-se na figura 1 as respostas de uma criança pertencente ao grupo experimental relativamente à tarefa de escrita de palavras, no momento de pré-teste e no momento de pós-teste.

Figura 1.

Respostas de uma criança, pertencente ao grupo experimental, na tarefa de escritas de palavras, no pré-teste e no pós-teste.



De acordo com a figura 1, é possível verificar que a criança pertencente ao grupo experimental, do momento inicial para o final, traduziu uma enorme evolução. Relativamente ao momento de pré-teste, constata-se, primeiramente, que na tentativa de escrita de algumas palavras se verifica a existência de uma certa correspondência grafo-fonética de determinados sons das palavras ditadas. Ou seja, verifica-se, por parte da criança, uma tentativa em identificar de modo correto determinados elementos orais através da respetiva apresentação gráfica. No entanto, é visível que tal procedimento não é sistemático. Já no que se refere à prestação da criança, no momento de pós-teste, é possível verificar que, apesar de esta não ter sido capaz de escrever corretamente as 8 palavras, melhorou claramente a respetiva prestação. Isto é, em 8 palavras, 7 foram ortograficamente bem escritas, sendo indiscutível o facto de a criança ter sido capaz de codificar corretamente todos os sons constituintes destas 7 palavras. Assim, tal como é possível verificar na figura 1, a criança, do momento inicial para o final, foi capaz de fonetizar corretamente 8 e 23 sons, respetivamente. Desta forma, é, então, inegável a grande evolução traduzida pela criança, após a implementação do programa de literacia emergente.

Relativamente à capacidade, por parte das crianças, de ler palavras, a tabela 6 mostra os resultados relativos ao número de fonetizações corretamente lidas, por parte das crianças de ambos os grupos, na prova de leitura de palavras.

Tabela 7.

*Estatísticas descritivas dos resultados obtidos do número de fonetizações na prova de leitura de palavras no pré e pós teste de ambos os grupos.*

		Grupo Experimental (N=21)	Grupo de Controlo (N=19)
Pré-teste	M	2.10	2.63
	DP	3.59	2.95
Pós-teste	M	6.95	3.00
	DP	3.00	3.13

De acordo com a tabela 6, é possível verificar que, no momento de pré-teste, na prova de leitura de palavras, para um total de vinte e cinco fonetizações repartidas por 8 palavras, o número de fonetizações corretamente lidas pelas crianças foi equivalente para os dois grupos (e.g., grupo experimental e grupo de controlo). Relativamente ao momento de pós-teste, foi possível verificar uma evolução, por parte das crianças do grupo experimental na realização de um maior número de fonetizações na tarefa de leitura de palavras.

Desta forma, de modo a ser possível analisar o impacto do programa de literacia emergente no que respeita o número de fonetizações concretizadas pelos participantes, na tarefa de leitura de palavras, procedeu-se à realização de um Teste-T para amostras independentes (Anexo F). Para tal, foi considerado como variável independente o grupo e como variáveis dependentes o número de fonetizações realizadas, por parte das crianças, na tarefa de leitura de palavras nos momentos de pré e pós testes. Desta forma, foi, então possível verificar que no momento inicial de pré-teste não existiam diferenças estatisticamente significativas ( $t(38, 2) = -0.51; p = 0.61$ ), o que não aconteceu no momento final, ou seja, na fase de pós-teste, foi possível observar evidentes diferenças estatisticamente significativas ( $t(38, 2) = 2.04; p = 0.048$ ).

Assim, foi possível concluir que, do momento de pré-teste para o momento de pós-teste, os participantes pertencentes ao grupo experimental traduziram um desenvolvimento no que se refere à capacidade de identificar corretamente os fonemas das palavras apresentadas. Neste sentido, do momento inicial para o momento final, em

média, cada criança foi capaz de melhorar o respetivo desempenho em 4,85 fonemas corretamente identificados. Relativamente ao grupo de controlo, foi possível verificar que cada uma destas crianças, em média, foi capaz de melhorar o seu desempenho em 0,37 fonemas corretamente identificados, do momento inicial para o final.

Visando demonstrar os resultados obtidos, apresenta-se na figura 2 as respostas de uma criança pertencente ao grupo experimental, no que respeita a tarefa de leitura de palavras, no momento de pré-teste e no momento de pós-teste.

Figura 2.

*Respostas de uma criança, pertencente ao grupo experimental, na tarefa de leitura de palavras, no pré-teste e no pós-teste.*

<b>CRIANÇA 1</b>		
<b>Pré-teste</b>	<b>Palavras</b>	<b>Pós-teste</b>
Tio	TU	Tu
Mãe	FACA	Faca
Sol	DIA	Dia
Uva	UVA	Uva
Égua	ELA	Ela
Escola	BOLA	Bola
Mota	MALA	Mala
Arco	AI	Ai

De acordo com a figura 2, é possível constatar que a criança, do momento inicial para o momento final, traduziu uma enorme evolução. Especificando, pode-se dizer que a criança, no pré-teste, foi capaz de ler corretamente, apenas, 1 das 8 palavras apresentadas. Já, no pós-teste, conseguiu ler de modo correto as 8 palavras. Assim, previamente à implementação do programa de literacia emergente, verifica-se que existe uma ligeira tentativa em proceder a uma correspondência entre o grafema inicial e o respetivo som, contudo tal não se verifica em todas as palavras. Relativamente ao momento de pós-teste, é possível verificar uma clara evolução no que respeita a estratégia de análise linguística das palavras, utilizada pela criança, sendo, desta forma, verificada a correspondência dos grafemas aos fonemas, de modo consistente.

## VI. DISCUSSÃO

De facto, a importância de trabalhar competências de literacia emergente, desde cedo, tem vindo a ser um aspeto cada vez mais valorizado na área da educação, partindo do princípio de que promover a evolução deste tipo de competências, pode, não só auxiliar no desenvolvimento das crianças, como atuar numa forma preventiva na existência de determinadas dificuldades. Neste sentido, o presente estudo centrou-se em analisar e perceber em que medida a aplicação de um programa de literacia emergente, que envolve atividades variadas e contextualizadas, realizadas em contexto de sala e com a colaboração do educador de infância, pode traduzir impactos positivos relativamente às competências de consciência fonológica (ao nível da sílaba e do fonema), conhecimento do alfabeto e escrita, bem como perceber se traduz impacto nas tentativas de leitura, por parte das crianças do pré-escolar.

Neste sentido, este estudo pretendeu responder às seguintes questões de investigação: “Será que um programa de literacia emergente que trabalha diversas competências (consciência silábica, consciência fonémica, conhecimento do alfabeto e escrita), em contexto de sala, traduz impacto no desenvolvimento dessas competências, em crianças do pré-escolar?” e “Será que um programa de literacia emergente que trabalha diversas competências (consciência silábica, consciência fonémica, conhecimento do alfabeto e escritas inventadas) traduz impacto no que se refere às tentativas de leitura, por parte de crianças do pré-escolar?”.

Na sequência das questões de investigação acima descritas, desenvolveu-se como primeira hipótese que as crianças sujeitas à implementação do programa de literacia emergente apresentariam melhor desempenho em tarefas de consciência silábica. Tendo em conta os dados obtidos, foi possível concluir que as crianças pertencentes ao grupo experimental, após a implementação do programa de literacia emergente, traduziram evoluções positivas no que respeita a tarefa de identificação de palavras com a sílaba inicial igual. Assim, é, então, possível afirmar, que os resultados verificam a primeira hipótese do estudo estabelecida, tendo sido confirmada que a evolução por parte das crianças sujeitas à implementação do programa de intervenção foi, sem dúvida, superior, quando comparadas com as crianças que não o realizaram. Tal como mencionado no capítulo anterior, ao comparar os resultados obtidos pelos participantes de ambos os grupos, no momento de pós-teste, as diferenças estatisticamente significativas são

claramente notáveis, sendo a evolução, por parte do grupo de controlo, bastante inferior à do grupo experimental.

A segunda hipótese focava-se no facto de que as crianças sujeitas à implementação do programa de literacia emergente apresentariam melhor desempenho em tarefas de consciência fonémica. Ao analisar os dados obtidos, foi possível verificar que as crianças, após a realização das tarefas do programa de intervenção, traduziram progressos bastante positivos no que respeita a identificação de palavras corretamente assinaladas, tendo em conta o fonema inicial igual. Neste sentido, os resultados corroboram totalmente a segunda hipótese do estudo, partindo do princípio de que os progressos dos participantes pertencentes ao grupo experimental foram bastante superiores, comparativamente com os resultados obtidos por parte dos participantes que não beneficiaram do programa de literacia emergente.

A relevância dos resultados obtidos relativamente à primeira e à segunda hipóteses é sustentada por diversos estudos (Ventura et al., 2019; Dambrowski et al., 2008; Roazzi et al., 2013; Frias, 2014) que demonstram que promover tarefas que pretendam desenvolver a consciência fonológica, por parte de crianças a frequentar o pré-escolar, traduzem mais-valias associadas à aprendizagem da leitura e da escrita. Segundo estudos (Schneider et al., 1997; Byrne et al., 1995; Murray, 1998), promover o desenvolvimento da consciência fonémica traduz o melhoramento de determinadas competências que permitem, por parte das crianças, começar a desenvolver aptidões relacionadas com a leitura e a escrita, com maior facilidade.

No que se refere à terceira hipótese, esta centrava-se no facto de que as crianças sujeitas à implementação do programa de literacia emergente apresentariam melhor desempenho em tarefas de reconhecimento do alfabeto. Com a análise estatística dos dados obtidos, foi possível concluir que os participantes que realizaram o programa de literacia emergente traduziram melhorias claras e indiscutíveis no reconhecimento de letras do alfabeto. Ou seja, foi possível validar a terceira hipótese do estudo. Desta forma, tal como mencionado anteriormente, os resultados obtidos, por parte das crianças do grupo experimental foram bastante mais positivos, quando comparados aos resultados obtidos, por parte das crianças do grupo de controlo.

Tendo em conta os resultados capazes de corroborar a segunda e a terceira hipótese, pode-se dizer que a importância de tais resultados é, também, sustentada por um

estudo realizado por Castles et al. (2009). Neste estudo, os autores chegaram à conclusão de que promover o trabalho isolado de tarefas que envolvam o reconhecimento do alfabeto ou a consciência fonémica, em crianças do pré-escolar, traduz menores contribuições para o desenvolvimento da aprendizagem da leitura, quando comparadas com as vantagens possíveis de alcançar ao promover-se trabalhos que envolvam o treino das duas competências e, não, o treino de modo isolado.

Como quarta hipótese propôs-se que as crianças sujeitas à implementação do programa de literacia emergente apresentariam melhor desempenho em tarefas de escrita. Após a análise estatística dos dados, foi possível verificar que as crianças sujeitas à submissão das sessões do programa de literacia emergente demonstraram um desempenho bastante superior, quando comparadas com as crianças que não beneficiaram das atividades do programa de intervenção. Neste sentido, foi permitido corroborar, sem dúvida, a quarta hipótese do estudo.

A relevância dos resultados obtidos é sustentada por diversos estudos (Alves-Martins et al., 2006; Alves-Martins et al., 2009; Almeida et al., 2011; Albuquerque et al., 2018) que comprovam que a promoção do trabalho de escritas inventadas corresponde a uma tarefa considerada bastante importante a ser trabalhada no ensino pré-escolar, partindo do princípio de que contribui, de um modo positivo, para a forma como as crianças passam a conceber a linguagem escrita. Neste sentido, foi possível verificar que as crianças sujeitas à implementação do programa de literacia emergente, do momento de pré-teste para o momento de pós-teste, foram capazes de constituir associações de maior sistematização entre o modo oral e o modo escrito, através da mobilização de procedimentos de fonetização.

Segundo Ouellette et al. (2013) trabalhar as escritas inventadas constitui uma estratégia, não só benéfica, como rica, partindo do princípio de que, ao longo deste processo se promove o desenvolvimento das crianças ao proporcionar um procedimento analítico e uma experiência autónoma. O resultados obtidos no presente estudo vão de encontro ao estudo realizado por Proença (2015). Neste estudo, a autora definiu como objetivo principal avaliar o impacto de dois programas de escrita inventada, tendo como amostra 26 crianças a frequentar o pré-escolar, tendo concluído o facto de que submeter crianças do pré-escolar a tarefas de escritas inventadas, proporciona o desenvolvimento de competências associadas ao processo da escrita. Esta conclusão foi conseguida pelo facto de que os participantes que realizaram atividades de escritas inventadas

demonstraram, não só ser capazes de escrever mais palavras, como apresentaram um maior número de fonetizações na escrita, quando comparados aos participantes que não realizaram tarefas de escritas inventadas. Estes resultados vão ao encontro das conclusões conseguidas por parte do presente estudo.

Por fim, a quinta e última hipótese centrava-se no facto de que as crianças sujeitas à implementação do programa de literacia emergente apresentariam melhor desempenho em tarefas de leitura. De acordo com os resultados obtidos, foi possível verificar uma progressão, por parte das crianças pertencentes ao grupo experimental, na realização de tarefas de leitura de palavras. Por sua vez, tal desenvolvimento não foi verificado por parte das crianças pertencentes ao grupo de controlo. Assim, a quinta e última hipótese do estudo foi, tal como as anteriores, corroborada.

Tendo em conta os resultados obtidos que permitem afirmar que as crianças sujeitas às atividades do programa de intervenção foram capazes de melhorar o respetivo desempenho em tarefas de leitura de palavras, é pertinente referir que é uma conclusão não só interessante, como pertinente para a área da educação. Ou seja, apesar de, ao longo das sessões do programa de literacia emergente, a leitura não ter sido um domínio trabalhado, foi possível verificar que as competências estabelecidas como foco a trabalhar ao longo do programa contribuem para o desenvolvimento da leitura.

Neste sentido, com base no referido anteriormente, pode-se afirmar que trabalhar a consciência fonémica, a consciência silábica, o reconhecimento das letras e as escritas inventadas, em crianças do pré-escolar, promove o desenvolvimento da aprendizagem da leitura.

Como já mencionado, entende-se por consciência fonémica a capacidade de identificar e manipular os fonemas. Assim, submeter crianças do pré-escolar à realização de tarefas que permitam o trabalho da consciência fonémica, permite-lhes começar a compreender que a utilização de distintos grafemas e fonemas pode modificar o significado das palavras (Bigochinski et al., 2016), o que vai auxiliando as crianças nas respetivas tentativas de leitura (Hulme et al., 2015). Trabalhar a consciência silábica com crianças do pré-escolar não se restringe à abordagem da divisão silábica das palavras, mas sim envolve, também, a dimensão silábica da palavra, a constituição silábica das sílabas da palavra e o acento (Mateus et al., 2005 cit. por Soares et al., 2021). Neste sentido,

constata-se que o presente estudo procurou desenvolver atividades que promovessem o desenvolvimento da consciência fonológica ao nível silábico e fonémico.

Como já referido, o reconhecimento do alfabeto constitui um preditor relevante para a aprendizagem da leitura (Barrera et al., 2016). Um estudo longitudinal realizado por Moreira (2016), com uma amostra constituída por 75 crianças, focou-se em conhecer os principais preditores para a aprendizagem da leitura em Português Europeu. Tendo em conta os resultados, a autora chegou à conclusão de que, de facto, o reconhecimento do alfabeto constitui uma competência de extrema importância para o desenvolvimento da leitura.

Segundo Treiman (1998), trabalhar as escritas inventadas constitui um promotor do progresso relacionado com as aptidões preliminares da leitura. Desta forma, submeter as crianças à realização de escritas inventadas, possibilita-lhes a capacidade de entender que as palavras são divididas oralmente e que, por sua vez, a essas partes correspondem elementos gráficos, permitindo transferir este conhecimento para as tentativas de leitura (Frith, 1985 cit. por Ouellette et al., 2008). Segundo Teale et al. (1989 cit. por Sénéchal et al., 2001), promover as escritas inventadas traduz resultados positivos nas tentativas de leitura, por parte das crianças, o que permitiu afirmar que, quanto maior for a capacidade de fonetizar letras de palavras ditadas, maior, à partida, será a capacidade de fonetizar letras na leitura de palavras.

Tendo em conta os resultados do presente estudo relativos ao número de fonetizações corretamente estabelecidas nas tarefas de leitura e escrita de palavras, pode-se dizer que foram ao encontro do defendido por Teale et al. (1989 cit. por Sénéchal et al., 2001). Ou seja, tanto na tarefa de escrita de palavras, como na tarefa de leitura de palavras o número de fonetizações corretamente estabelecidas, por parte das crianças pertencentes ao grupo experimental, foi superior, quando comparado o número de fonetizações corretamente estabelecidas, por parte dos participantes pertencentes ao grupo de controlo.

Constata-se, ainda, que estabelecer o envolvimento do educador em todas as atividades desenvolvidas ao longo das sessões do programa de literacia emergente foi um dos objetivos a ter em conta na realização deste estudo. Desta forma, segundo Niza (1998 cit. por Pimentel, 2017) é de extrema importância que o educador, em sala de aula, promova tarefas que proporcionem, às crianças, a compreensão da relação que existe

entre a linguagem oral, a leitura e a escrita. Assumindo que o educador constitui um modelo a seguir, para as crianças, torna-se importante, primeiramente, que este tenha em consideração todo o *background*, tanto social como cultural das crianças antes de começar a desenvolver competências de literacia em contexto de sala (Miller, 1996 cit. por Mata, 1999). A importância destes conhecimentos, por parte do educador, torna-se fundamental partindo do princípio de que ao pretender-se promover o desenvolvimento de competências de literacia na criança, deve existir uma relação entre a literacia familiar e a função realizada pelo educador em contexto de sala (Mata et al., 2013).

No presente estudo, procurou-se, também, não só valorizar o papel do educador de infância, como integrá-lo e responsabilizá-lo em todas as atividades desenvolvidas ao longo das sessões. Neste sentido, foi possível verificar uma evidente evolução, por parte do educador, na implementação do programa de literacia emergente, partindo do princípio de que este demonstrou autonomia na mediação de diversas tarefas que, antigamente, não demonstrava. Tendo em conta o facto de que o educador foi previamente esclarecido relativamente aos objetivos de cada atividade das diferentes sessões, constata-se que este, também, traduziu progressos no que respeita a transmissão de conhecimentos relacionados com a consciência silábica, fonémica, conhecimento das letras e escrita. Foi, então, possível verificar uma consolidação destes conteúdos, por parte do educador.

Considerando exemplos práticos, constata-se que o papel do educador de infância neste tipo de atividades desenvolvidas pelo colégio, centrava-se, basicamente, na realização de tarefas mais simples de consciência fonológica (e.g., rimas; consciência silábica; leitura de histórias; cópias de palavras), sendo que as escritas inventadas não era, de todo, um recurso utilizado, no entanto, passou a fazer parte do repertório de atividades e estratégias do educador. Assim, com a implementação do programa de intervenção, o educador passou a fazer totalmente parte da dinamização das sessões, através de tarefas como: mediação das atividades, transferência de competências relacionadas com a literacia emergente às crianças e esclarecimento de dúvidas. Foi, ainda, interessante verificar que, no dia a seguir de cada sessão, o educador estabeleceu, por iniciativa própria, um momento de reflexão e consolidação de conteúdos abordados na sessão anteriormente realizada. Este momento implementado pelo educador, permitiu verificar a importância dada por este, no que respeita as matérias abordadas ao longo do programa.

Proceder ao envolvimento do educador de infância em práticas de literacia emergente é bastante importante, contudo, tal prática, ainda, não se verifica em muitas

escolas. Um estudo realizado por Lopes et al. (2009) pretendeu avaliar, por parte de 340 educadores de infância, não só os respetivos pontos de vista em relação aos conhecimentos considerados principais a adquirir, ao chegar ao final do ensino pré-escolar, como pretendeu compreender em que medida os educadores promovem práticas de literacia emergente. Tendo em conta os objetivos definidos, os resultados apresentados pelos autores demonstram que os participantes não procedem à promoção regular de atividades alusivas à literacia emergente. Bem como não entendem o facto de as tarefas no ramo da linguagem oral e escrita serem consideradas importantes.

Muitos educadores de infância, ainda, defendem que práticas relacionadas com o desenvolvimento da leitura e da escrita devem ser, apenas, promovidas no 1º ano do CEB. Segundo Marques (1991 cit. por Albuquerque, 2012), submeter crianças de 5 anos a reproduzir letras do alfabeto, bem como incentivá-las a associar as letras aos sons não traz qualquer vantagem. Contudo, segundo Fernandes (2003, p. 169) “a promoção da descoberta/aprendizagem da leitura e da escrita só faz sentido se for funcional, interessante, lúdica e desafiadora”. Alves-Martins (1998 cit. por Silva, 2016) e Mata (2008), agrupam determinados métodos e trabalhos considerados promotores do desenvolvimento da linguagem escrita, salientando, também, a importância do papel do educador a este nível.

Um estudo realizado por Albuquerque (2012), com uma amostra de 28 educadoras de infância, focou-se em perceber em que medida as participantes consideram relevante trabalhar competências de leitura e escrita no pré-escolar, bem como de que maneira estas são consideradas nas respetivas práticas pedagógicas. Segundo os resultados obtidos, foi possível concluir que, apesar de alguns participantes considerarem a promoção do desenvolvimento de competências relacionadas com a aprendizagem da leitura e da escrita, um processo que deve, somente, iniciar com a entrada no 1º ciclo, estes identificam, no entanto, determinados trabalhos como sendo bastante importantes para estimular aptidões que facilitem tal processo. Para além de considerarem determinadas atividades importantes a trabalhar, salientam, também, a relevância do papel do educador, que deve proceder à criação de um contexto incentivante e favorecedor de práticas que possibilitem às crianças o desenvolvimento de competências de literacia emergente.

Tal como visto anteriormente, tendo em conta a importância de envolver o educador na transmissão de conhecimentos relacionados com competências de literacia emergente, e uma vez que no grupo de controlo tal importância não foi considerada, é

possível afirmar que os desenvolvimentos verificados, por parte do grupo experimental, podem também ser explicados pelo facto de o educador ter sido envolvido em todas as sessões do programa de literacia emergente. Com esta atitude tida em conta na implementação do programa de literacia emergente, foi possível planear e dinamizar as sessões consoante conhecimentos prévios que o educador detinha acerca das crianças. Mais especificamente, valorizando as respetivas competências e procurando atuar, de modo mais específico, nas dificuldades já conhecidas das crianças, por parte do educador.

Outro ponto a salientar relativo ao envolvimento do educador, corresponde à sustentabilidade do programa que passa, desta forma, a fazer parte dos recursos a ser utilizado pelo educador, evitando a necessidade da presença do psicólogo. É, ainda, importante referir que o facto de apresentar um carácter adaptável às necessidades e interesses das crianças, traduz uma motivação, por parte destas, não só na participação, como no envolvimento nas atividades propostas. É de notar que, enquanto muitos programas que envolvem a promoção destas competências são desenvolvidos por profissionais e técnicos alheios ao funcionamento regular da sala de aula (e.g., psicólogos educacionais, terapeutas da fala), o presente programa procura passar o controlo deste tipo de tarefas, que atuam ao nível da prevenção de dificuldades de aprendizagem (Salvador et al., 2024) para os educadores que se podem apropriar destes conhecimentos e estratégias, bem como utilizá-los ao longo do tempo e em contextos naturalísticos.

## **VII. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com o passar do tempo, promover o desenvolvimento de competências de literacia diversificadas e que envolvem a consciência fonológica, reconhecimento do alfabeto e escritas inventadas, tem-se vindo a valorizar cada vez mais, quando se procura aumentar os níveis de literacia emergente em crianças a frequentar o ensino pré-escolar, partindo do princípio de que, mais tarde, tais trabalhos traduzem mais-valias no processo de aprendizagem da leitura e da escrita (Whitehurst et al., 1998). Com a elaboração deste estudo foi permitido perceber o impacto de um programa de literacia emergente em crianças a frequentar o ensino pré-escolar.

Tendo em conta os resultados obtidos no presente estudo, foi possível perceber que o programa de literacia emergente traduziu efeitos positivos ao nível da consciência

silábica, consciência fonémica, conhecimento do alfabeto, escritas inventadas e leitura. Sendo, então, possível constatar que a implementação deste programa traduziu evoluções positivas, por parte das crianças submetidas ao programa de intervenção, nas diversas competências mencionadas anteriormente.

Tendo em conta a discussão dos resultados apresentada no capítulo anterior, é possível dizer que as cinco hipóteses do estudo estabelecidas foram corroboradas. Neste sentido, e tendo por base as questões de investigação estipuladas, é possível responder de modo positivo a ambas, ou seja, foi, de facto, permitido proceder à confirmação de que o programa de literacia emergente desenvolvido e implementado traduziu impactos nas diferentes competências trabalhadas, por parte das crianças pertencentes ao grupo experimental, nomeadamente, ao nível da consciência fonémica, consciência silábica, reconhecimento do alfabeto e escritas inventadas. Bem como, foi possível verificar que, apesar de a leitura não ter sido trabalhada ao longo das sessões do programa de literacia, as tarefas realizadas ao longo das sessões do programa de intervenção permitiram às crianças desenvolver competências relacionadas com as tentativas de leitura.

Este estudo veio, também, demonstrar que o programa de literacia emergente pode ser introduzido nas práticas pedagógicas exercidas pelo educador de infância, em contexto de sala de aula, partindo do princípio de que este deve, em contexto de sala, incentivar e proporcionar o desenvolvimento de competências de literacia emergente de leitura e escrita (Silva et al., 2016).

Neste sentido e tendo em conta o planeamento do programa, bem como a respetiva aplicação, torna-se importante referir as mais-valias associadas ao facto de as diversas atividades poderem ser realizadas em modos de grande grupo, pequeno grupo e individual. Esta característica específica permite promover o trabalho colaborativo entre os alunos.

O facto de o programa estar pensado de modo a que seja possível ser o educador de infância a mediar as atividades aparece, também, como uma mais-valia, partindo do princípio de que este ao conhecer, previamente, os alunos consegue recorrer à utilização de estratégias adequadas para esta mediação, tendo, assim, em conta as distintas necessidades e competências dos diferentes alunos da turma. Desta forma, é, ainda, pertinente referir que o papel do educador no programa de literacia emergente foi pensado com o objetivo de este facilitar e não controlar o desempenho das crianças nas diversas

atividades propostas, estabelecendo, assim, o educador de infância como canal entre as crianças e o conteúdo de aprendizagem (Mata, 2008).

Tendo em conta o estudo desenvolvido, torna-se importante referir algumas limitações associadas ao mesmo. Assim, pode-se começar por dizer que a amostra utilizada corresponde a um tipo de amostra pouco diversificada, partindo do princípio de que se procedeu à escolha dos participantes por conveniência. Ou seja, para a realização do estudo recorreu-se, apenas, a crianças pertencentes a duas turmas do ensino pré-escolar de um colégio privado, localizado na região de Lisboa. É, também, importante referir que, apesar dos participantes pertencerem a turmas diferentes, os cuidadores de ambas as turmas possuem um nível de habilitações académicas semelhante. Outra limitação sentida ao longo do desenvolvimento do estudo, relaciona-se com o facto de não ter sido possível, pela natureza do próprio programa, controlar o efeito do educador de infância, apesar de os educadores apresentarem as mesmas habilitações e realizarem, habitualmente, o mesmo tipo de atividades. Partindo do princípio de que não fazia sentido, no presente programa, ter um grupo de controlo e um grupo experimental, em cada uma das turmas. Assim, surge a necessidade de, em estudos futuros, se recorrer a mais turmas e mais participantes.

Neste sentido, como sugestão para estudos futuros, propõe-se, primeiramente, como aspeto pertinente a ter em conta, proceder ao delineamento de um estudo que procure analisar o impacto de um programa de literacia emergente em crianças a frequentar o pré-escolar, tendo como amostra um conjunto de participantes considerado, de certa forma, mais diversificado. Ou seja, procurar dados relativos a crianças que, não só frequentem instituições educativas privadas, como instituições educativas públicas, que possuam perspetivas diferentes em relação à importância fornecida no que respeita o trabalho de competências de literacia emergente no pré-escolar.

Ainda, neste sentido, sugere-se como aspeto conveniente, trabalhar com uma amostra que inclua crianças a frequentar o pré-escolar, em que os respetivos cuidadores possuam níveis de habilitação académica diversificados. Esta sugestão pode ser justificada, partindo do princípio de que os níveis de habilitação académica dos cuidadores influenciam, não só o tipo de conhecimentos, como as diversas práticas que estes consideram importantes transmitir às crianças, em contexto familiar. Ou seja, os níveis de habilitações académicas dos cuidadores não apresentam um relação de causa e efeito linear com os conhecimentos, previamente, adquiridos, por parte das crianças

(Snow et al., 1998 cit. por Lopes, 2023). No entanto, tal como nos mostra o modelo teórico de Bronfenbrenner (1986), o contexto familiar possui uma função primordial no desenvolvimento da criança, incluindo no desenvolvimento de competências de literacia.

O facto de não ter sido possível, pela natureza do próprio programa, controlar o efeito do educador de infância, apesar de os educadores apresentarem as mesmas habilitações e realizarem, habitualmente, o mesmo tipo de atividades, surge, também, como uma limitação. Partindo do princípio de que não fazia sentido, no presente programa, ter um grupo de controlo e um grupo experimental, em cada uma das turmas. Assim, surge a necessidade de, em estudos futuros, se recorrer a mais turmas e mais participantes.

Outra limitação sentida ao longo do desenvolvimento do estudo, relaciona-se com o facto de não ter sido possível acompanhar as atividades desenvolvidas na turma que incluía os participantes pertencentes ao grupo de controlo. Tal impossibilidade, contribuiu para que não fosse possível perceber a forma como os temas abordados eram dinamizados pelo educador de infância, bem como as respetivas crianças respondiam às tarefas.

Desta forma, para estudos futuros, sugere-se como aspeto interessante que, ao pretender-se analisar o impacto do desenvolvimento de competências de literacia emergente, em crianças do pré-escolar, através de dois programas de intervenção distintos, o papel do educador de infância na implementação das diferentes atividades deva ser idêntico. Ou seja, procurar o impacto de diferentes programas na aquisição de competências de literacia emergente, mas nos quais o educador de infância represente, em ambos, o responsável pela transmissão dos conhecimentos. Este aspeto é considerado pertinente, partindo do princípio de que, para além do educador de infância ser considerado, à partida, por parte das crianças, um modelo a seguir, deve, também, ser responsável por incluir a abordagem de tais conhecimentos nas respetivas abordagens pedagógicas (Carneiro, 2017).

Sugere-se, ainda, para estudos futuros, que ao pensar-se na planificação de determinadas tarefas a serem realizadas nas sessões de programas de intervenção, se tenha em conta a importância do trabalho colaborativo entre as crianças. Ou seja, delinear e implementar atividades que permitam ser realizadas em pequenos grupos, de forma a colocar as crianças a trabalhar de modo colaborativo, partindo do princípio de que este tipo de trabalho promove que, entre os membros do grupo, haja partilha de

ideias, que visam a tomada de decisões de modo conjunto (Parrilla, 1996 cit. por Damiani, 2008). O trabalho colaborativo é considerado como bastante importante pois, para além de promover o conhecimento através da análise de diversas perspetivas, permite que as crianças alcancem determinadas aprendizagens que o trabalho individual não é capaz de promover (Damiani, 2008).

Concluindo, pode-se, então, afirmar que o presente estudo traduziu contributos positivos relacionados com a importância de trabalhar competências de literacia emergente no pré-escolar, em contexto de sala, envolvendo o educador de infância e valorizando o trabalho colaborativo, impactando no desenvolvimento de aptidões relacionadas com a aprendizagem da leitura e da escrita.

## VIII. REFERÊNCIAS

- Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa (1990). <http://www.portaldalinguaportuguesa.org/acordo.php?action=acordo&version=1990>
- Aguiar, C. & Mata, L. (2021). Literacia emergente no jardim de infância. In R. A. Alves & I. Leite (Coords.), *Alfabetização baseada na ciência: Manual do curso ABC* (pp. 173-193). Lisboa: Ministério da Educação. <https://doi.org/10.34627/sj2w-hk15>
- Albuquerque, A. (2012). *O jardim de infância na promoção da literacia* (Dissertação de mestrado). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Albuquerque, A., & Alves-Martins, M. (2015). Desenvolvimento da consciência fonológica em idade pré-escolar: A importância das atividades de escrita inventada no jardim-de-infância. In L. Mata, M. Alves-Martins (Coords.), *Diversidade e Educação: Desafios Atuais*, (pp.176-190). ISPA.
- Albuquerque, A., & Alves-Martins, M. (2017). Habilidades iniciais de alfabetização em português: Pesquisa transcultural em Portugal e no Brasil. *Psico-USF*, 22(3), 437-448. <https://doi.org/10.1590/1413-82712017220305>
- Albuquerque, A., & Alves-Martins, M. (2018). Escrita inventada no jardim-de-infância: Contributos para a aprendizagem da leitura e escrita. *Análise Psicológica*, 3(36), 341-354. <https://doi.org/10.14417/ap.1308>
- Albuquerque, A. C. (2010). *A evolução da escrita inventada e da leitura precoce em crianças de idade pré-escolar: Os efeitos de um programa de intervenção de escrita*. (Dissertação de mestrado). ISPA.
- Albuquerque, A., Salvador, L., & Alves-Martins, M. (2011). A evolução da escrita inventada e a aquisição precoce da leitura em crianças de idade pré-escolar: O impacto de um programa de intervenção de escrita inventada. *Actas do XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogía* (pp. 3455-3466).
- Almeida, T. A. F., & Silva, C. (2011). O impacto de programas de intervenção em escrita com crianças de idade pré-escolar. In O. C. Sousa, C. Cardoso, M. Dias

- (Coords.), *Formar professores, investigar práticas: Actas do IV encontro do CIED* (pp. 15-21). Lisboa: Escola Superior de Educação.
- Alves, D. (2021). O modelo rti e a alfabetização. In R. A. Alves & I. Leite (Coords.), *Alfabetização baseada na ciência: Manual do curso ABC* (pp. 129-153). Lisboa: Ministério da Educação. <https://doi.org/10.34627/sj2w-hk15>
- Alves, R. (2019). The early steps in becoming a writer: Enabling participation in a literate world. In J. S. Horst & J. V. K. Torkildsen (Coords.), *International handbook of language acquisition* (pp. 567-590). Routledge.
- Alves, R. & Leite, I. (2021). Introdução ao manual pelos editores. In R. A. Alves & I. Leite (Coords.), *Alfabetização baseada na ciência: Manual do curso ABC* (p. 4). Lisboa: Ministério da Educação. <https://doi.org/10.34627/sj2w-hk15>
- Antunes, A., Rato, L., & Silva, C. (2019). O impacto de um programa de sensibilização à linguagem escrita nas competências de literacia em crianças de idade pré-escolar. In Monteiro, V., Mata, L., Martins, M., Morgado, J., Silva, J., Silva, A., & Gomes, M. (Coords.), *Educar hoje: Diálogos entre psicologia, educação e currículo* (217-230). Lisboa: Edições ISPA.
- Alçada, I. (2021). Políticas de leitura. In R. A. Alves & I. Leite (Coords.), *Alfabetização baseada na ciência: Manual do curso ABC* (pp.13-39). Lisboa: Ministério da Educação. <https://doi.org/10.34627/sj2w-hk15>
- Alves-Martins, M. (1991). O que é preciso para poder aprender a ler. *Análise Psicológica*, 1(9), 19-23.
- Alves-Martins, M., & Mendes, A. (1987). Evolução das concetualizações infantis sobre a escrita. *Análise Psicológica*, 4(5), 499-508.
- Alves-Martins, M., & Silva, C. (1999). Os nomes das letras e a fonetização da escrita. *Análise Psicológica*, 1(17), 49-63.
- Alves-Martins, M., & Silva, C. (2006). The impact of invented spelling on phonemic awareness. *Learning and Instruction*, 16(1), 41-56.
- Alves-Martins, M. (2007). Literacy Practices in kindergartens and conceptualizations about written language among Portuguese preschool children. *Educational*

*Studies in Language and Literature*, 7(3), 147-171.  
<https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2007.07.03.05>

- Alves-Martins, M. (2019). A aprendizagem da leitura. In F. Veiga (Coord.) *Psicologia da Educação: Temas de aprofundamento científico* (pp. 373-406). Lisboa: Climepsi Editores.
- Alves-Martins, M., & Albuquerque, A. (2019). Dinâmicas interativas em programas de escrita inventada: um estudo qualitativo em contexto de jardim-de-infância. In V. Monteiro, L. Mata, M. Martins, J. Morgado, J. Silva, A. Silva & M. Gomes (Orgs.) *Educar hoje: Diálogos entre psicologia, educação e currículo* (pp. 169-186). Lisboa: Edições ISPA.
- Alves-Martins, M., Albuquerque, A., Almeida, T., Silva, C., Salvador, L., Rato, L., & Santos, A. (2020). Práticas de literacia em jardim-de-infância em Portugal: O que dizem os educadores. Lisboa: Edições ISPA.
- Alves-Martins, M., Albuquerque, A., Salvador, L., & Silva, C. (2013). The impact of invented spelling on early spelling and reading. *Journal of Writing Research*, 5(2), 215-237. <https://doi.org/10.17239/jowr-2013.05.02.3>
- Alves-Martins, M., Salvador, L., Albuquerque, A., & Silva, C. (2014). Invented spelling activities in small groups and early spelling and reading. *Educational Psychology*, 1-15.
- Alves-Martins, M., Albuquerque, A., Salvador, L., & Silva, C. (2015). Escrita inventada e aquisição da leitura em crianças de idade pré-escolar. *Psicologia Teoria e Pesquisa*, 31(2), 137-144. <https://doi.org/10.1590/0102-37722015021639137144>
- Alves-Martins, M., Salvador, L., Albuquerque, A., & Silva, C. (2016). Invented spelling activities in small groups and early spelling and reading. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 36(4), 738-752. <https://doi.org/10.1080/01443410.2014.950947>
- Alves-Martins, M., Silva, C. & Lourenço, C. (2009). *O impacto de programas de escrita na evolução das escritas inventadas em crianças de idade pré-escolar. Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia.* (pp. 3164-3177).

- Araújo, A. (2021). *Promover a literacia da leitura: Uma experiência na educação pré-escolar* (Dissertação de mestrado). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.
- Baillet, L., Repper, K., Piasta, S., & Murphy, S. (2009). Emergent literacy intervention for prekindergartners at risk for reading failure. *Journal of Learning Disabilities*, 42(4), 336-355. <https://doi.org/10.1177/0022219409335218>
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action. In D. F. Marks (Coord.), *The health psychology reader* (pp. 94-106).
- Barrera, S., & dos Santos, M. (2016). Conhecimento do nome das letras e habilidades iniciais em escrita. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 36(90), 1-15.
- Benavente, A., Rosa, A., Costa, A., & Ávila, P. (1996). *A literacia em Portugal: Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bento, S. (2014). *Desenvolvimento da literacia emergente em crianças em idade pré-escolar* (Dissertação de mestrado). Escola Superior de Educação de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10400.26/11315>
- Bigochinski, E., & Eckstein, M. (2016). A importância do trabalho com a consciência fonológica para a aprendizagem da leitura e da escrita. *Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET*, 44-67.
- Blomert, L. (2011). The neural signature of orthographic-phonological binding in successful and failing reading development. *NeuroImage*, 57(3), 695–703. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2010.11.003>
- Boavida, A., & Ponte, J. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. *Refletir e Investigar Sobre a Prática Profissional*, 1, 43-55.
- Bos, C., Mather N., Narr, R. & Babur, N. (1999). Interactive, collaborative, professional development in early literacy instruction: Supporting and balancing act. *Learning Disabilities Research & Practice*, 14(4), 227–238.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723–742.

- Byrne, B. & Fielding-Barnsley, R. (1995). Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children: A 2- and 3- year follow-up and a new preschool trial. *Journal of Educational Psychology*, 87(3), 488-503.
- 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. Atas do X congresso internacional galego-português de psicopedagogia* (pp. 4001-4015).
- Campos, M., Esposito, Y., Bhering, E., Gimenes, N., & Abuchaim, B. (2011). A qualidade da educação infantil: Um estudo em seis capitais brasileiras. *Cadernos de Pesquisa*, 41(142), 20-54.
- Cardoso, A. (2014). *A importância das competências de literacia emergente em idade pré-escolar* (Dissertação de mestrado). Instituto Politécnico de Viana do Castelo.
- Cardoso, A., & Balça, Â. (2017). Conceções de leitura e escrita em crianças do pré-escolar. *Educação*, 40(3), 422-430. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2017.3.25489>
- Cardoso-Martins, C., & Batista, A. (2005). O conhecimento do nome das letras e o desenvolvimento da escrita: Evidência de crianças falantes do português. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(3), 330-336. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722005000300006>
- Cardoso-Martins, C., & Pennington, B. (2001). Qual é a contribuição da nomeação seriada rápida para a habilidade de leitura e escrita?: Evidência de crianças e adolescentes com e sem dificuldades de leitura. *Psicologia: Reflexão e crítica*, 14(2), 387-397. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722001000200013>
- Carneiro, T. (2017). *Literacia Emergente: Cooperação entre o jardim-de-infância e a família* (Dissertação de mestrado). Escola Superior de Educação de FAFE.
- Castles, A., Coltheart, M., Wilson, K., Valpied, J., & Wedgwood, J. (2009). The genesis of reading ability: What helps children learn letter–sound correspondences? *Journal of Experimental Child Psychology*, 104(1), 68-88.

- Castles, A., Wilson, K., & Coltheart, M. (2011). Early orthographic influences on phonemic awareness tasks: Evidence from a preschool training study. *Journal of Experimental Child Psychology*, *108*(1), 203–210.
- Castro, D. & Barrera, S. (2019). The contribution of emergent literacy skills for early reading and writing achievement. *Trends in Psychology*, *27*(2), 509-522. <https://doi.org/10.9788/TP2019.2-15>
- Castro, M. (2002). Da literacia ou de uma narrativa sempre imperfeita de outra identidade pessoal. *Revista Portuguesa de Educação*, *15*(2), 95-123.
- Costa, A. (2021). Literacia emergente em contexto familiar, In R. A. Alves & I. Leite (Coords.), *Alfabetização baseada na ciência: Manual do curso ABC* (pp. 155-172). Lisboa: Ministério da Educação. <https://doi.org/10.34627/sj2w-hk15>
- Curtinhal, R. (2007). *Concepções sobre a funcionalidade da leitura e da escrita em crianças do 1º ano de escolaridade* (Dissertação de mestrado). Universidade de Évora.
- Dambrowski, A., Martins, C., Theodoro, J., & Gomes, E. (2008). Influência da consciência fonológica na escrita de pré-escolares. *Revista Cefac*, *10*(2), 175-181. <https://doi.org/10.1590/S1516-18462008000200006>
- Damiani, M. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar*, *31*, 213-230. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602008000100013>
- Dearing, E., McCartney, K., Weiss H., Kreider, H., & Simpkins, S. (2004). The promotive effects of family educational involvement for low-income children’s literacy. *Journal of School Psychology*, *42*(6), 445-460. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2004.07.002>
- Denckla, M., & Rudel, R. (1976). Rapid automatized naming (RAN): Dyslexia differentiated from other learning disabilities. *Neuropsychology*, *14*(4), 471-479.
- Dickinson, D., McCabe, A. & Essex, M. (2006). A window of opportunity we must open to all: The case of preschool with high-quality support for language and literacy. In D. K. Dickinson & S. B. Neuman (Coords.), *Handbook of Early Literacy Research* (pp. 11-28). The Guilford Press.

- Duarte, I. (2000). *Língua portuguesa: Instrumentos de análise* (pp. 218-227). Lisboa: Universidade Aberta.
- Duarte, C. (2022). *Brincontando – Desenvolvimento da consciência silábica na educação pré-escolar* (Dissertação de mestrado). Escola Superior de Educação, Politécnico de Coimbra.
- Fernandes, E. (1997). O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula. *Análise psicológica*, 15(4), 563-572.
- Foster, M., Lambert, R., Abbott-Shim, M., McCarty, F., & Franze, S. (2005). A model of home learning environment and social risk factors in relation to children's emergent literacy and social outcomes. *Early childhood research quarterly*, 20(1), 13-36. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2005.01.006>
- Foulin, J. (2005). Why is letter-name knowledge such a good predictor of learning to read?. *Reading and writing*, 18, 129-155. <https://doi.org/10.1007/s11145-004-5892-2>
- Franco, S. (2008). *A literacia: Conhecimentos emergentes da leitura e da escrita no ensino pré-escolar* (Dissertação de mestrado). Instituto Superior de Educação e Ciências, Universidade de Évora.
- Freitas, M., Frota, S., Vigário, M., & Martins, F. (2006). Efeitos prosódicos e efeitos de frequência no desenvolvimento silábico em Português Europeu. *XX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística. Textos Seleccionados* (pp. 397- 412). Lisboa: APL.
- Frias, R. (2014). *O desenvolvimento das competências de leitura e escrita no ensino pré-escolar: O contributo da consciência fonológica* (Dissertação de mestrado). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra.
- Gadelha, T., Melo, M., Santos, I., & Moreira, J. (2018). Habilidades metalinguísticas e funções executivas em crianças com dificuldades de aprendizagem: Uma metanálise. *Revista Psicopedagogia*, 35(108), 318-328.
- Gamelas, A., Leal, T., Alves, M., & Grego, T. (2003). Contributos para o desenvolvimento da literacia: Clube de leitura. In F. L. Viana, M. Martins & E.

- Coquet (Coords.). *Leitura e literatura infantil e ilustração: Investigação e prática docente*. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Gillen, J., & Hall, N. (2013). The emergence of early childhood literacy. In J. Marsh, J. Larson, & N. Hall (Coords.), *The Handbook of Early Childhood Literacy* (pp. 3-17). Sage.
- Gomes, I. (2021). Compreendendo o ato de ler: A perspetiva do modelo simples de leitura. In R. A. Alves & I. Leite (Coords.), *Alfabetização baseada na ciência: Manual do curso ABC* (pp. 173-193). Lisboa: Ministério da Educação. <https://doi.org/10.34627/sj2w-hk15>
- Gomes, M. (2011). *Os sons ao espelho: A influência da consciência fonológica na aprendizagem lecto-escrita*. (Dissertação de mestrado). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Gomes, M., & Dias, M. (2017). Educadores de infância e a promoção da literacia. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 8(2), 81-97. <https://doi.org/10.34628/6jgf-7482>
- Guimarães, S. (2004). Dislexias adquiridas como referência para a análise das dificuldades de aprendizagem da leitura. *Educar em Revista*, 23, 285-306.
- Hart, B. & Risley, T. (2003). The early catastrophe: The 30 million word gap by age 3. *American Educator*, 27(1), 4-9.
- Hermann, A., & Sisle, H. (2019). A consciência fonológica no processo de alfabetização em pesquisas recentes. *Leitura: Teoria & Prática*, 37(76), 27-40. <https://doi.org/10.34112/2317-0972a2019v37n76p27-40>
- Horta, I. & Alves-Martins, M. (2014). Desenvolvimento de competências no pré-escolar: A importância das práticas de escrita inventada. *Psicologia*, 28(1), 41-51. <https://doi.org/10.17575/rpsicol.v28i1.626>
- Hulme, C. & Snowling, M. (2015). Learning to read: What we know and what we need to understand better. *Child Development Perspectives*, 7(1), 1–5.
- 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. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.4.437>

- Justi, C., & Cunha, N. (2016). Tarefas de nomeação seriada rápida: Rastreamento a dificuldade de leitura. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32(4), 1-9.
- Leal, T., Peixoto, C., Silva, M., & Cadima, J. (2006). *Desenvolvimento da literacia emergente: competências em crianças de idade pré-escolar. Atas do 6º encontro nacional (4º internacional) de investigação em leitura, literatura e ilustração* (pp. 56-65).
- Lopes, A. (2015). *Crenças, práticas e ambientes de literacia familiar: Um estudo exploratório* (Dissertação de mestrado). Universidade de Lisboa.
- Lopes, C. (2023). *Desenvolvimento de competências de literacia emergente na educação pré-escolar e risco socioeconómico* (Dissertação de mestrado). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Lopes, J., & Fernandes, P. (2009). Emergent literacy beliefs in preschool and kindergarten contexts. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 9(4), 5-26
- Lourenço, C., & Alves-Martins, M. (2010). Evolução da linguagem escrita no pré-escolar. *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*, (pp. 2749-2762).
- Lucas, S. (2013). *Leitura e escrita: A importância da consciência fonológica e da nomeação rápida* (Dissertação de mestrado). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.
- Lynch, J. (2007). Learning about literacy: Social factors and reading acquisition. *Encyclopedia of Language and Literacy Development*, 27(16), 1-9.
- Maia, C. (2013). *O impacto de dois programas: Escrita inventada e treino fonológico na aprendizagem da escrita e da leitura em crianças do pré-escolar e em crianças do 1º ano* (Dissertação de mestrado). ISPA.
- Machado, E. (2020). *Competências de literacia, numeracia e motricidade: Um estudo com crianças em idade pré-escolar* (Dissertação de mestrado). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

- Marchetti, P. (2007). *O desenvolvimento da consciência fonológica no início da pré-escola* (Dissertação de mestrado). Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais.
- Marchetti, P., Mezzomo, C., & Cielo, C. (2010). Desempenho em consciência silábica e fonêmica em crianças com desenvolvimento de fala normal e desviante. *Revista Cefac*, 12(1), 12-20. <https://doi.org/10.1590/S1516-18462009005000048>
- Marôco, J. (2011). *Análise Estatística com o SPSS Statistics*. (5ª Ed.) Pêro Pinheiro: ReportNumber.
- Marques, P. (2013). *O desenvolvimento da Literacia Emergente na educação Pré-Escolar: Representações e práticas de estagiários* (Dissertação de mestrado). Universidade dos Açores.
- Marsiglia, A., Pina, L., Machado, V., & Lima, M. (2017). A base nacional comum curricular: Um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, 9(1), 107-121.
- Mata, M. (1991). Desenvolvimento das conceptualizações infantis sobre escrita: Papel das interacções sociais. *Análise psicológica*, 3(9), 403-410.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mata, L. (2008). Emergência da escrita em idade pré-escolar. *A Descoberta da escrita: Textos de apoio para educadores de infância* (pp. 31-59). Lisboa: Ministério da Educação.
- Mata, L. & Pacheco, P. (2009). *Caraterização das práticas de literacia familiar. Atas do X congresso internacional galego-português de psicopedagogia* (pp. 1741-1753).
- Mata, L., & Pacheco, P. (2013). Literacia Familiar—Crenças de pais de crianças em idade pré-escolar e características das práticas de literacia na família. *Análise Psicológica*, 31(3), 217-234.
- Mata, M. (1999). Literacia - O papel da família na sua apreensão. *Análise psicológica*, 17(1), 65-77.

- Matias, A. (2013). *Potenciar a consciência fonológica de crianças pré-escolares em contexto naturalístico* (Dissertação de mestrado). Escola Superior de Educação de Lisboa.
- McBride-Chang, C. (1998). The development of invented spelling. *Early Education and Development*, 9(2), 147-160. [https://doi.org/10.1207/s15566935eed0902\\_3](https://doi.org/10.1207/s15566935eed0902_3)
- Midões, A. (2014). *A Emergência da literacia e a criança em idade pré-escolar: A educação e o lazer* (Dissertação de mestrado). Escola Superior de Educação de Coimbra.
- Moura, O. (2009). A consciência fonológica e as dificuldades específicas de leitura. *Revista Formação ao Centro*, 16, 75-81.
- Monteiro, S., Montuani, D., & Macêdo, A. (2019). A escrita inventada em contextos de produção com e sem mediação pedagógica. *Revista Brasileira de Alfabetização*, 1(9), 210-23. <https://doi.org/10.47249/rba.2019.v1.342>
- Moreira, J. (2016). *O valor preditivo da consciência fonológica e do reconhecimento de letras na aprendizagem da leitura: Um estudo longitudinal com alunos da educação pré-escolar até ao 3º ano de escolaridade* (Dissertação de mestrado). Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa.
- Murray, B. (1998). Gaining alphabetic insight: Is phoneme manipulation skill or identity knowledge causal?. *Journal of Educational Psychology*, 90(3), 461.
- National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.
- Nutbrown, C., Hannon, P. & Mogan, A. (2005). Early childhood education and family literacy: Policy contexts. *Early literacy work with families: Policy, practice and research* (pp. 12-15). Sage Publications.
- Ouellette, G., & Sénéchal, M. (2008). Pathways to literacy: A study of invented spelling and its role in learning to read. *Child Development*, 79(4), 899-913.

- Ouellette, G., Sénéchal, M., & Haley, A. (2013). Guiding children's invented spellings: A gateway into literacy learning. *The Journal of Experimental Education*, 81(2), 261–279.
- Pacheco, P (2012). *Literacia(s) familiar(es): Ambiente, crenças e práticas dos pais e conhecimentos das crianças* (Dissertação de doutoramento). Universidade Aberta.
- Passos, L. (2022). *Literacia emergente: Avaliação e estimulação das habilidades da consciência fonológica no pré-escolar, como fator significativo para a aquisição da leitura e escrita* (Dissertação de mestrado). Universidade Fernando Pessoa.
- Paula, G., Mota, H., & Keske-Soares, M. (2005). A terapia em consciência fonológica no processo de alfabetização. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, 17(2), 175-184. <https://doi.org/10.1590/S0104-56872005000200006>
- Pazeto, T., León, C., & Seabra, A. (2017). Avaliação de habilidades preliminares de leitura e escrita no início da alfabetização. *Revista Psicopedagogia*, 34(104), 137-147.
- Pessanha, A. (2001). *Atividade Lúdica Associada à Literacia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Pestun, M. (2005). Consciência fonológica no início da escolarização e o desempenho ulterior em leitura e escrita: Estudo correlacional. *Estudos de Psicologia*, 10(3), 407-412. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2005000300009>
- Pimentel, J. (2017). *A importância das histórias no Pré-Escolar* (Dissertação de mestrado). Escola Superior de Educação de Coimbra.
- Proença, M. (2015). *Dois programas de escrita inventadas em pequeno grupo com crianças de idade pré-escolar* (Dissertação de mestrado). ISPA
- Puranik, C. & Lonigan, C. (2011). From scribbles to scrabble: Preschool children's developing knowledge of written language. *Reading and Writing*, 24(5), 567- 589. <https://doi.org/10.1007/s11145-00909220-8>
- Purcell-Gates, V. (1996). Stories, coupons, and the “TV Guide”: Relationships between home literacy experiences and emergent literacy knowledge. *Reading Research Quarterly*, 31, 406–28. <https://doi.org/10.1598/RRQ.31.4.4>

- Rayner, K., Foorman, B., Perfetti, C., Pesetsky, D., & Seidenberg, M. (2001). How psychological science informs the teaching of reading. *Psychological Science in the Public Interest*, 2(2), 31-74.
- Rebello, L. (2021). *Avaliação e intervenção na linguagem em crianças em idade pré-escolar num contexto inclusivo: Um estudo exploratório na região Norte* (Dissertação de mestrado). Universidade do Minho.
- Reis, A. (2015). *Impacto de dois programas de escritas inventadas, desenvolvidos em pequeno grupo com crianças do pré-escolar, na aprendizagem da leitura e da escrita* (Dissertação de mestrado). ISPA.
- Reis, A., Proença, M., & Alves-Martins, M. (2015). A relação entre o nível conceptual de escrita, o conhecimento das letras e a consciência silábica e fonémica em crianças de idade pré-escolar. In L. Mata, M. Alves-Martins, V. Monteiro, J. Morgado, F. Peixoto, A. Silva & J. Silva (Coords.), *Actas do 13º Colóquio Internacional de Psicologia e Educação* (pp. 284- 298). Lisboa: Edições ISPA.
- Ribeiro, M. (2021) *Alfabetização baseada na ciência: Manual do curso ABC*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roazzi, A., Roazzi, M., Justi, C., & dos Reis, F. (2013). A relação entre a habilidade de leitura e a consciência fonológica: estudo longitudinal em crianças pré-escolares. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 13(2), 420-445.
- Roskos, K., Christie, J., & Richgels, D. (2003). The essentials of early literacy instruction. *Young Children*, 58(2), 52-60.
- Salles, J., & Parente, M. (2007). Avaliação da leitura e escrita de palavras em crianças de 2ª série: Abordagem neuropsicológica cognitiva. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(2), 220-228. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722007000200007>
- Salvador, L., Albuquerque, A., & Alves-Martins, M. (2012). Análise qualitativa dos efeitos de um programa de intervenção de escrita inventada na evolução da escrita de crianças em idade pré-escolar. Trabalho apresentado em 12º Colóquio Internacional de Psicologia e Educação, In L. Mata, F. Peixoto, J. Morgado, J. Castro Silva, & V. Monteiro (Coords.), *Actas do 12º Colóquio Internacional de Psicologia e Educação: Educação, aprendizagem e desenvolvimento: olhares contemporâneos através da investigação e 192 da prática*, Lisboa.

- Salvador, L., Albuquerque, A., & Alves-Martins, M. (2013). Dinâmicas de interação e progressos na linguagem escrita em crianças de idade pré-escolar. *Livro de Atas* (pp. 110-121).
- Salvador, L., & Alves-Martins, M. (2017). Práticas de literacia familiar, competências linguísticas e desempenho em leitura no primeiro ano de escolaridade. *Análise Psicológica*, 1(34), 1-12. <https://doi.org/10.14417/ap.1172>
- Salvador, L., & Alves-Martins, M. (2024). From spelling to reading: An intervention program with children at risk of reading failure. *Journal of Experimental Child Psychology*, 244, 105-944.
- Salvador, L. (2017). *Aprender a ler, escrevendo: Impacto de um programa de escrita na leitura de crianças do 1º ano do E.B. em risco de desenvolver dificuldades de aprendizagem* (Dissertação de doutoramento). ISPA.
- San Francisco, A., Arias, M., Villers, R., & Snow, C. (2006). Evaluating the impact of different early literacy interventions on low-income Costa Rican kindergarteners. *International Journal of Educational Research*, 45(3), 188-201. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.11.002>
- Santos, D., Nogueira, I., & Carvalho, C. (2018). Sistema automático de transcrição fonológica para o português. *Texto Livre*, 11(2), 50-67. <https://doi.org/10.17851/1983-3652.11.2.50-67>
- Santos, M., & Maluf, M. (2007). Intervenções em consciência fonológica e aprendizagem da linguagem escrita. *Boletim-Academia Paulista de Psicologia*, 27(1), 95-108.
- Schneider, W., Kuspert, P., Roth, E. Visé, M. & Marx, H. (1997). Short- and Long-term Effects of Training Phonological Awareness in Kindergarten: Evidence from Two German Studies. *Journal of Experimental Child Psychology*, 66(3), 311 - 340.
- Semeghini-Siqueira, I. (2011). Desafios e soluções em ambientes de ensino e aprendizagem de língua materna para crianças de 6 anos. *Educação*, 34(3), 330-340.
- Semeghini-Siqueira, I. (2011). Recursos educacionais apropriados para recuperação lúdica do processo de letramento emergente. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 92(230), 148-165.

[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2176-66812011000100009&lng=pt&tlng=pt](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812011000100009&lng=pt&tlng=pt)

- Sénéchal, M., & LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445–460. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00417>
- Sénéchal, M., LeFevre, J., Smith-Chant, B., & Colton, K. (2001). On refining theoretical models of emergent literacy: The role of empirical evidence. *Journal of School Psychology*, 39(5), 439-460. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(01\)00081-4](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(01)00081-4)
- Sénéchal, M., & Young, L. (2008). The effect of family literacy interventions on children's acquisition of reading from kindergarten to grade 3: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 78(4), 880–907. <https://dois.org/10.3102/0034654308320319>
- Serrão, A. (2014). PISA: A avaliação e a definição de políticas educativas. In M. L. Rodrigues (Coord.), 40 Anos de políticas de educação em Portugal. A construção do sistema democrático de ensino (pp. 269- 291). Almedina.
- Share, D. (2004). Knowing letter names and learning letter sounds: A causal connection. *Journal of Experimental Child Psychology*, 88(3), 213-233. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2004.03.005>
- Share, D., & Shalev, C. (2004). Self-teaching in normal and disabled readers. *Reading and Writing*, 17, 769–800.
- Silva, A. C. (2002). Bateria de provas fonológicas. Lisboa: ISPA.
- Silva, C. (2003). Até à descoberta do princípio alfabético. Fundação Calouste Gulbenkian. Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Silva, C. (2021). Consciência fonológica e conhecimento das letras. In R. A. Alves & I. Leite (Coords.), *Alfabetização baseada na ciência: Manual do curso ABC* (pp. 219-237). Lisboa: Ministério da Educação. <https://doi.org/10.34627/sj2w-hk15>
- Silva, C., & Almeida, T. (2015). Programas de intervenção de escritas inventadas: Comparação de uma abordagem transmissiva e construtivista. *Psicologia:*

- Silva, C., & Alves-Martins, M. (2002). *Phonological skills and writing of pre-syllabic children*. *Reading Research Quarterly*, 37, 466-483.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Silva, J. (2016). *A promoção da literacia no jardim de infância e em ambiente familiar* (Dissertação de mestrado). Instituto Superior de Educação e Ciências.
- Silvestre, S. (2008). *Partilhar livros com bebés dos 9 meses aos 3 anos: O papel das bibliotecas públicas portuguesas no suporte à literacia emergente*. (Dissertação de mestrado). Universidade de Évora.
- Simões, M., Albuquerque, C., Pinho, M., Vilar, M., Pereira, M., Santos, M., Alberto, I., Lopes, A., Lopes, C., Martins, C., & Moura, O. (2016). *Bateria de avaliação neuropsicológica de Coimbra (BANC)*. Cegoc.
- Sim-Sim, I., Silva, C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância: Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Soares, A., Lousada, M., & Ramalho, M. (2021). *Perturbação do desenvolvimento da linguagem (PDL): Terminologia, caracterização e implicações para os processos de alfabetização*. In R. A. Alves & I. Leite (Coords.), *Alfabetização baseada na ciência: Manual do curso ABC* (pp. 441-470). Lisboa: Ministério da Educação. <https://doi.org/10.34627/sj2w-hk15>
- Sobrinho, D. (2011). *Práticas de literacia em contexto de jardim-de-infância e literacia emergente em crianças de idade pré-escolar* (Dissertação de mestrado). ISPA.
- Sulzby, E., & Teale, W. (1991). Emergent literacy. In R. Barr, M. L. Kamil & P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 727-757). New York: Longman.
- Teale, W., & Sulzby, E. (1986). Emergent literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers, In W. H. Teale & E. Sulzby (Eds.),

- Emergente Literacy – Writing and Reading* (pp.7-25). Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- Teixeira, C., & Alves, R. (2011). Ouvir letras: Um programa de literacia emergente para crianças portuguesas em idade pré-escolar. *Libro de actas do XI congresso internacional galego-português de psicopedagogía* (pp. 4025-4034).
- Teixeira, C., & Alves, R. (2012). *Avaliação do programa de promoção da literacia emergente: ouvir as letras. Atas do II Seminário Internacional: Contributos da psicologia em contextos educacionais* (pp. 1543-1555).
- Teixeira, C., & Alves, R. (2012). *Promoção da literacia emergente através do programa ouvir as letras. Atas do 12º Colóquio de Psicologia e Educação* (pp. 1550-1567).
- Tolchinsky, L. (2005). *The emergence of writing*. In C. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Coords.), *Handbook of writing research* (pp. 83-96). New York: Guilford.
- Treiman, R. (1998). Why spelling?: The benefits of incorporating spelling into beginning reading instruction. Em J. L. Metsala & L. C. Ehri (Coords.), *Word recognition in beginning literacy* (pp. 289-313). London: Lawrence Erlbaum Associates Publication.
- UNESCO (2013). *Segundo relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos: Repensando a alfabetização*. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002224/222407e.pdf>
- Vale, A., Sousa, J. (2017). Tipo de erros e dificuldades na escrita de palavras de crianças portuguesas com dislexia. *Da Investigação às Práticas*, 7(3), 61-83. <https://doi.org/10.25757/invep.v7i3.141>
- Ventura, R., Figueiredo, S., & Capelas, S. (2019). Eficácia de um programa de consciência fonológica no pré-escolar. *Psique*, 15(1), 98-109.
- Véspoli, A., & Tassoni, E. (2017). A consciência fonológica e o programa ler e escrever. *Série-Estudos*, 22(44), 61-87. <http://doi.org/10.20435/serie-estudos.v22i44.927>

- Vicente, T. (2009). *Desenvolvimento das Concepções sobre a Funcionalidade da Leitura e da Escrita em Crianças de Idade Pré-Escolar* (Dissertação de mestrado). ISPA.
- Weigel, D., Martin, S., & Bennett, K. (2006). Mothers' literacy beliefs: Connections with the home literacy environment and pre-school children's literacy development. *Journal of Early Childhood Literacy*, 6(2), 191-211. <https://doi.org/10.1177/1468798406066444>
- Weigel, D., Martin, S., & Bennett, K. (2010). Pathways to literacy: Connections between family assets and preschool children's emergent literacy skills. *Journal of Early Childhood Research*, 8(1), 5–22. <https://doi.org/10.1177/1476718x09345518>
- Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 17(2), 89–100.
- Whitehurst, G., & Lonigan, C. (1998). Child development and emergent literacy. *Child development*, 69(3), 848-872. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x>
- Whitehurst, G., & Lonigan, C. (2001). Emergent literacy: Development from prereaders to readers. Em S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Coords.), *Handbook of early literacy research* (pp. 11-29). The Guilford Press.
- Whitehurst, G., & Lonigan, C. (2008). Children development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x>

## IX. ANEXOS

### Anexo A - Consentimento Informado

#### Consentimento Informado

No âmbito do mestrado em Psicologia da Educação do Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida (ISPA), será realizado um estudo relacionado com o impacto de um programa de literacia emergente em crianças do pré-escolar. Este estudo tem como objetivo avaliar a eficácia de um programa de literacia emergente, realizado em contexto de sala de aula, com crianças a frequentar o ensino pré-escolar. Para esse fim, pede-se a colaboração das crianças a frequentar o jardim de infância, nas salas verde e amarela, do colégio.

Asseguro, desde já, que os dados recolhidos serão totalmente confidenciais e anónimos. Note que a decisão de participação do seu educando no presente estudo é totalmente voluntária. Bem como o investigador responsável pelo estudo está disponível para qualquer dúvida ou esclarecimento necessário.

Obrigado pela sua colaboração!

Eu, \_\_\_\_\_, Encarregado(a) de Educação de \_\_\_\_\_, declaro ter compreendido a informação descrita anteriormente e autorizo que o meu educando participe no estudo acima referido.

Assinatura (Encarregado de Educação): \_\_\_\_\_

Assinatura (Investigador): \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_ Escola: \_\_\_\_\_ Sala: \_\_\_\_\_

Perguntas iniciais

*Perguntar se sabe o seu nome, o seu aniversário, o nome dos pais, a escola, que dia é hoje.*

Nome próprio: \_\_\_\_\_ Apelido: \_\_\_\_\_ Aniversário: \_\_\_\_\_ Mãe: \_\_\_\_\_  
 Pai: \_\_\_\_\_ Escola: \_\_\_\_\_ Dia: \_\_\_\_\_

Nomeação Rápida de Cores

*Bateria de Avaliação Neuropsicológica de Coimbra (BANC, 2016)*

*Colocar a folha de exemplo e pedir à criança que diga o nome das cores da esquerda para a direita passando para a linha de baixo. **Contar o tempo**, assinalar as omissões e erros.*

**NOMEAÇÃO RÁPIDA DE CORES: 5 - 6 ANOS**

 Azul	 Vermelho	 Verde	 Preto	 Amarelo	 Vermelho	 Preto	 Azul	 Amarelo	 Verde
 Verde	 Amarelo	 Preto	 Vermelho	 Azul	 Verde	 Vermelho	 Azul	 Preto	 Amarelo
 Verde	 Vermelho	 Amarelo	 Azul	 Preto	 Preto	 Azul	 Amarelo	 Vermelho	 Verde
 Amarelo	 Preto	 Azul	 Vermelho	 Verde	 Azul	 Vermelho	 Preto	 Amarelo	 Verde
 Amarelo	 Vermelho	 Verde	 Vermelho	 Azul	 Preto	 Amarelo	 Verde	 Azul	 Vermelho

**TEMPO DESPENDIDO:** (em segundos)

**ERROS (E):**

**OMISSÕES (O):**

**TOTAL (E+O):**

### Classificação com Base na Sílabla Inicial

*Bateria de Provas Fonológicas (Silva, 2002)*

*Exemplos: a) bolo/nariz/navio/moinho b) ilha/ouro/arroz/iogurte*

Itens	Pontuação
1 – uva/asa/unha/ilha	
2 – enxada/ouriço/agulha/apito	
3 – rolo/sapo/figo/roupa	
4 – coelho/machado/piano/macaco	
5 – garrafa/galinha/ pijama/moeda	
6 – tesoura/casaco/moinho/cavalo	
7 – vaso/pipa/mesa/vaca	
8 – chupa/fato/faca/bico	
9 – janela/menina/tomate/torrada	
10 – girafa/panela/cenoura/palhaço	
11 – bota/jarro/ninho/bola	
12 – saco/sapo/burro/mota	
13 – laranja/medalha/lagarto/pinheiro	
14 – sino/data/dado/folha	

### Classificação com Base no Fonema Inicial

*Bateria de Provas Fonológicas (Silva, 2002)*

*Exemplos: a) colher/chave/chuva/bola b) joia/nó/jipe/pá*

Itens	Pontuação
1 – alce/urso/arca/ovo	
2 – orelha/alface/árvore/igreja	
3 – raposa/regador/viola/boneca	
4 – mala/peixe/chucha/mota	
5 – sumo/gola/leite/gato	
6 – buzina/cegonha/vassoura/veado	
7 – serra/copo/cama/lupa	
8 – fivela/telhado/janela/fogueira	
9 – boca/tigre/selo/tacho	
10 – pato/pêra/milho/chuva	
11 – tijolo/bolacha/seringa/banana	
12 – cebola/toalha/gaveta/cigarro	
13 – lata/luva/roda/fita	
14 – desenho/camisa/dominó/novelo	

### Conhecimento do Alfabeto:

*Diz-me o nome das letras que te vou mostrar (cartões com abecedário)*

*Colocar as letras na mesa sem ordem definida e pedir à criança que diga o nome das letras. Assinalar as corretas com V, as erradas com X e as que não conhecem com O. Solicitar que diga o som da letra ou uma palavra que comece com a letra*

Erros: \_\_\_\_\_ Omissões: \_\_\_\_\_ Total Erros: \_\_\_\_\_ Total Acertos: \_\_\_\_\_

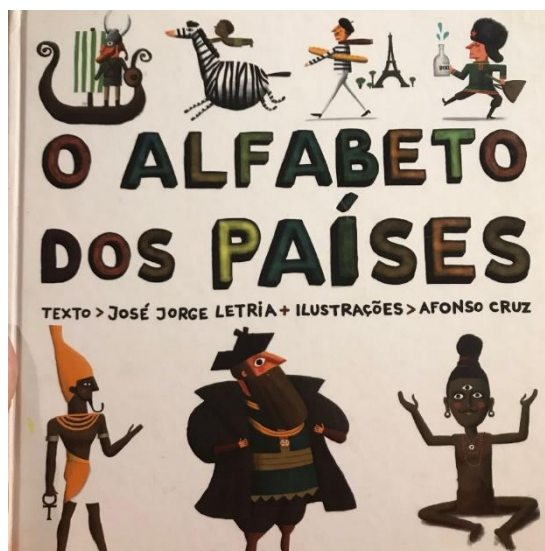
Anexo C - Folha de Resposta do Pré-teste 2/Pós-teste 2

<p><b>Nome:</b> _____ <b>Escola:</b> _____ <b>Sala:</b> _____</p> <p><u>Leitura de palavras</u></p> <p><i>Colocar a folha com a lista de palavras na mesa e pedir para ler como souber. Registrar como foram lidas.</i></p> <p>TU: _____ FACA: _____ DIA: _____ UVA: _____</p> <p>ELA: _____ BOLA: _____ MALA: _____ AI: _____</p>
--

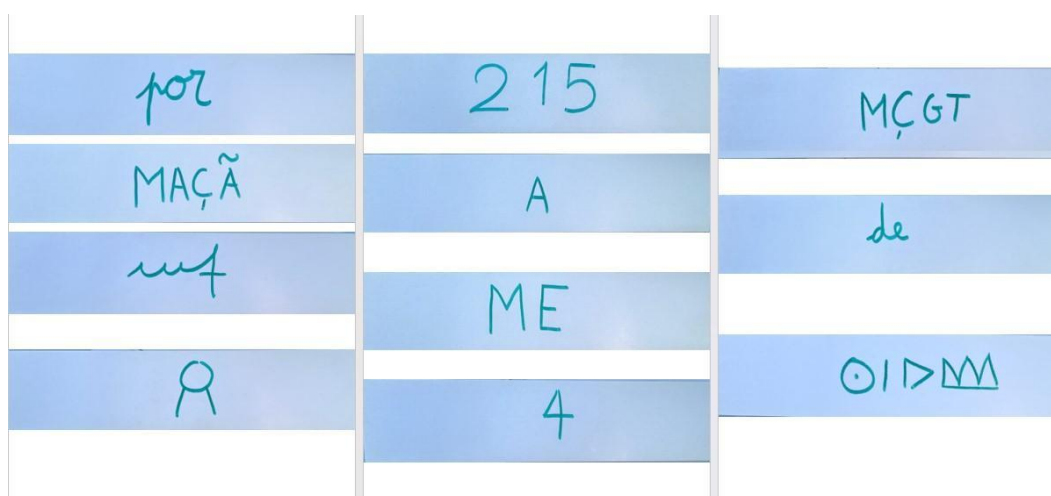
Anexo D - Folha de Resposta do Pré-teste 3/Pós-teste 3

<p><b>Nome:</b> _____ <b>Escola:</b> _____ <b>Sala:</b> _____</p> <p><u>Escrita de palavras</u></p> <p>Escritas Inventadas</p> <p><i>Ditar as seguintes palavras à criança e pedir para as escrever como souber.</i></p> <p><i>Assinalar as que a criança escreve corretamente com um V, as erradas com um X e as que não fizer com um O.</i></p> <p>AI _____ BOLA _____ DIA _____ ELA _____</p> <p>FACA _____ MALA _____ UVA _____ TU _____</p>
--

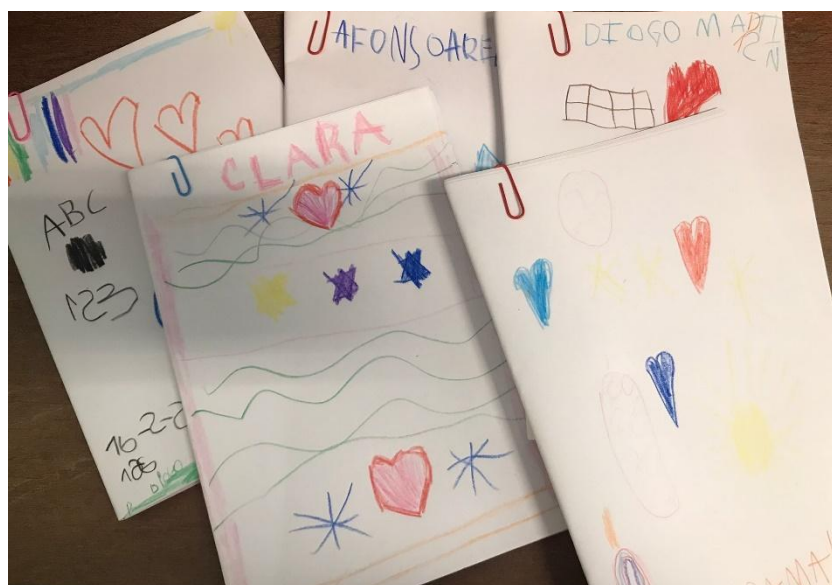
Anexo E - Livro (2ª Sessão do PLE – Ativ. grande grupo)



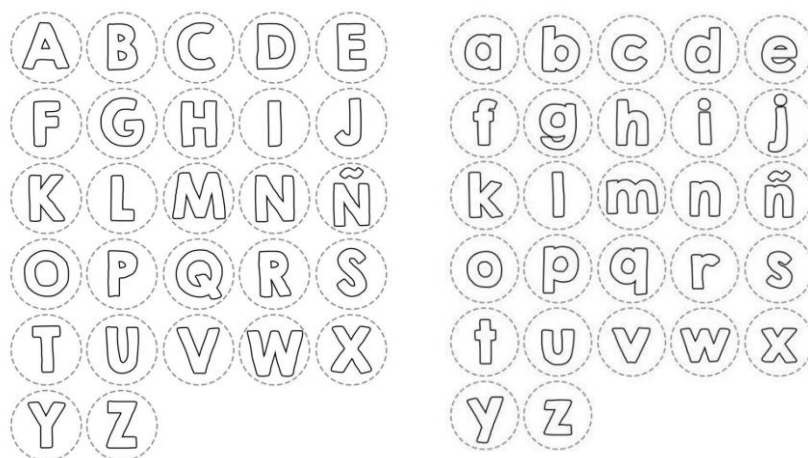
Anexo F - Cartões (2ª Sessão do PLE – Ativ. pequeno grupo)



Anexo G - Exemplo de Cadernos das Escritas Inventadas dos participantes



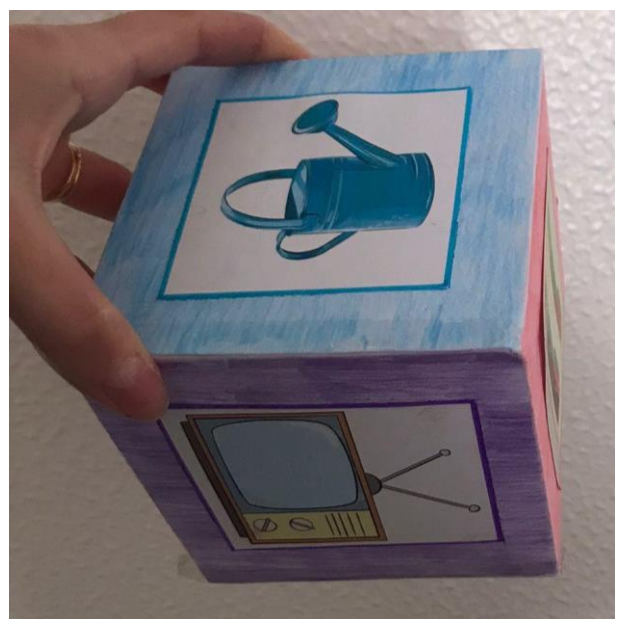
Anexo H - Letras do alfabeto e números



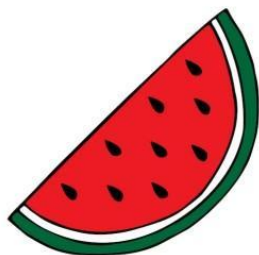
Anexo I - Imagens (4ª Sessão do PLE – Ativ. pequeno grupo)



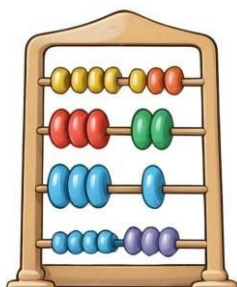
Anexo J - Dado das sílabas (5ª Sessão do PLE – Ativ. grande grupo)



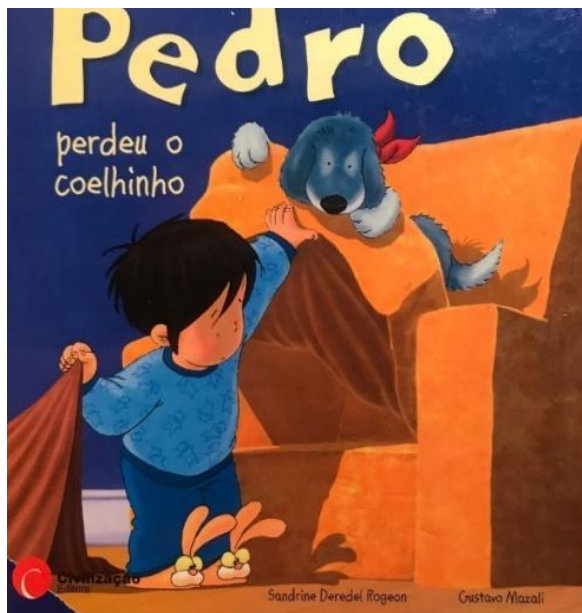
Anexo K - Imagens (5ª Sessão do PLE – Ativ. grande grupo)



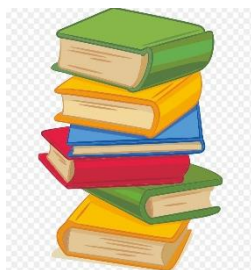
Anexo L - Imagens (5ª Sessão do PLE – Ativ. pequeno grupo)



Anexo M - Livro (6ª Sessão do PLE – Ativ. grande grupo)



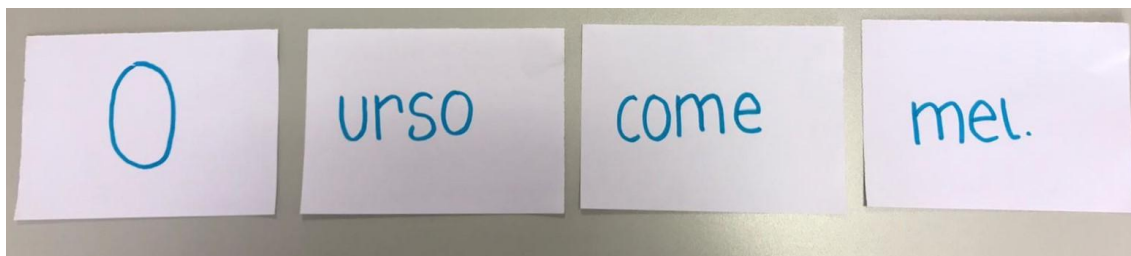
Anexo N - Imagens (6ª Sessão do PLE – Ativ. pequeno grupo)



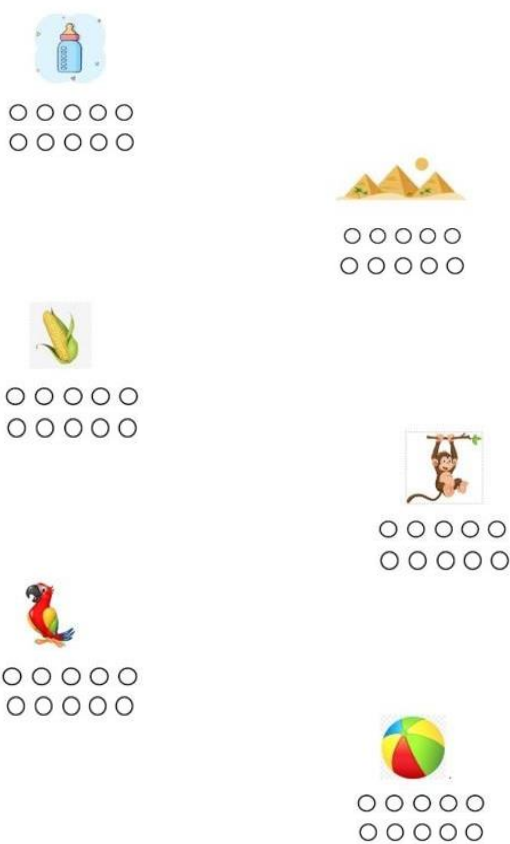
Anexo O - Ficha (6ª Sessão do PLE – Ativ. individual)



Anexo P - Cartões (7ª Sessão do PLE – Ativ. pequeno grupo)



Anexo Q - Ficha (7ª Sessão do PLE – Ativ. individual)



Anexo R - Livro (8ª Sessão do PLE – contextualização)



Anexo S - Excerto (8ª Sessão do PLE – Ativ. pequeno grupo)

Excerto: “... --Brrr! *Que frio está aqui dentro!* – sussurra Renato para os amigos, sentando-se com eles em frente à lareira apagada. A casa do texugo é *porbe*, muito *porbe*. Os três visitantes olham em volta e pensam nas suas casas quentinhas, *confrotáveis*, *perfumadas*, cheias de *binquedos* e comida”.

Anexo T - Ficha (9ª Sessão do PLE – Ativ. pequeno grupo)



Anexo U - Cartões (10ª Sessão do PLE – Ativ. pequeno grupo)



Anexo V- Poema (11ª Sessão do PLE – Ativ. grande grupo)



Anexo W - Imagens (11ª Sessão do PLE – Ativ. pequeno grupo)



## Anexo X - Diploma de participação no PLE

**ABC**

**Colégio de S. João de Brito**  
EDUCAR PARA SERVIR

# DIPLOMA DE PARTICIPAÇÃO

Certificamos que o \_\_\_\_\_ participou com empenho, entusiasmo e alegria no Programa de Literacia Emergente de Leitura e Escrita

**Inês Rosa**  
(Educadora de Infância)

**Carolina Couto**  
(Estagiária do Mestrado de Psicologia da Educação - Serviço de Psicopedagogia)

## Anexo Y - Resultados dos Testes-T

		Z	Sig.	t	df	Significância		Diferença média	Erro de diferença padrão	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
						Unilateral p	Bilateral p			Inferior	Superior
NomRapida_Pre	Variâncias iguais assumidas	11.647	.002	1.680	37	.051	.101	6.28947	3.74276	-1.29408	13.87303
	Variâncias iguais não assumidas			1.721	21.053	.050	.100	6.28947	3.65495	-1.31025	13.88920
CSilaba_Pre	Variâncias iguais assumidas	.111	.741	1.338	38	.094	.189	1.251	.935	-.642	3.143
	Variâncias iguais não assumidas			1.330	36.261	.096	.192	1.251	.941	-.657	3.158
CFon_Pre	Variâncias iguais assumidas	.019	.892	1.131	38	.132	.265	.877	.775	-.692	2.447
	Variâncias iguais não assumidas			1.143	37.612	.130	.260	.877	.767	-.677	2.431
Alfabeto_Pre	Variâncias iguais assumidas	4.225	.047	.932	38	.179	.357	2.075	2.227	-2.433	6.583
	Variâncias iguais não assumidas			.945	36.846	.175	.351	2.075	2.195	-2.374	6.524
Leitura_Pre	Variâncias iguais assumidas	1.623	.210	-.682	38	.250	.499	-.135	.198	-.537	.266
	Variâncias iguais não assumidas			-.675	34.696	.252	.504	-.135	.201	-.543	.272
Fon_Leitura_Pre	Variâncias iguais assumidas	.113	.739	-.513	38	.305	.611	-.536	1.045	-2.653	1.580
	Variâncias iguais não assumidas			-.518	37.670	.304	.607	-.536	1.035	-2.632	1.559
Escrita_Pre	Variâncias iguais assumidas	.000	.983	-.302	38	.382	.764	-.093	.307	-.714	.528
	Variâncias iguais não assumidas			-.306	37.300	.381	.761	-.093	.303	-.707	.521
Fon_Escrita_Pre	Variâncias iguais assumidas	.005	.947	-.682	38	.250	.499	-1.128	1.654	-4.476	2.220
	Variâncias iguais não assumidas			-.688	37.866	.248	.496	-1.128	1.640	-4.449	2.193
	Variâncias iguais não assumidas			-.688	37.866	.248	.496	-1.128	1.640	-4.449	2.193
NomRapida_Pos	Variâncias iguais assumidas	1.619	.211	-1.283	38	.104	.207	-7.421	5.783	-19.127	4.285
	Variâncias iguais não assumidas			-1.274	35.879	.105	.211	-7.421	5.825	-19.235	4.393
CSilaba_Pos	Variâncias iguais assumidas	10.912	.002	3.662	38	<.001	<.001	4.684	1.279	2.095	7.273
	Variâncias iguais não assumidas			3.749	33.573	<.001	<.001	4.684	1.249	2.144	7.225
CFon_Pos	Variâncias iguais assumidas	13.204	<.001	3.304	38	.001	.002	3.602	1.090	1.395	5.808
	Variâncias iguais não assumidas			3.409	29.709	<.001	.002	3.602	1.056	1.443	5.760
Alfabeto_Pos	Variâncias iguais assumidas	.134	.716	2.585	38	.007	.014	6.263	2.423	1.358	11.169
	Variâncias iguais não assumidas			2.590	37.844	.007	.014	6.263	2.418	1.367	11.160
Leitura_Pos	Variâncias iguais assumidas	11.800	.001	2.093	38	.022	.043	1.251	.598	.041	2.460
	Variâncias iguais não assumidas			2.195	21.651	.020	.039	1.251	.570	.068	2.434
Fon_Leit_Pos	Variâncias iguais assumidas	9.610	.004	2.041	38	.024	.048	3.952	1.936	.033	7.872
	Variâncias iguais não assumidas			2.119	26.655	.022	.044	3.952	1.865	.123	7.782
Escrita_Pos	Variâncias iguais assumidas	42.127	<.001	2.599	38	.007	.013	1.526	.587	.337	2.715
	Variâncias iguais não assumidas			2.720	22.646	.006	.012	1.526	.561	.364	2.688
Fon_Escrita_Pos	Variâncias iguais assumidas	13.317	<.001	2.064	38	.023	.046	4.469	2.166	.085	8.853
	Variâncias iguais não assumidas			2.121	31.563	.021	.042	4.469	2.106	.176	8.762

Anexo Z - Estatísticas descritivas dos resultados obtidos

	Grupo	N	Média	Desvio Padrão	padrão
Idade	GExperimental	21	68.7619	3.17655	.69318
	GControlo	0 <sup>a</sup>	.	.	.
NomRapida_Pre	GExperimental	20	75.5000	15.91920	3.55964
	GControlo	19	69.2105	3.61446	.82921
CSilaba_Pre	GExperimental	21	5.62	2.783	.607
	GControlo	19	4.37	3.131	.718
CFon_Pre	GExperimental	21	3.67	2.671	.583
	GControlo	19	2.79	2.175	.499
Alfabeto_Pre	GExperimental	21	12.29	7.888	1.721
	GControlo	19	10.21	5.940	1.363
Leitura_Pre	GExperimental	21	.29	.561	.122
	GControlo	19	.42	.692	.159
Fon_Leitura_Pre	GExperimental	21	2.10	3.590	.783
	GControlo	19	2.63	2.948	.676
Escrita_Pre	GExperimental	21	.38	1.071	.234
	GControlo	19	.47	.841	.193
Fon_Escrita_Pre	GExperimental	21	3.71	5.605	1.223
	GControlo	19	4.84	4.764	1.093
NomRapida_Pos	GExperimental	21	68.00	16.985	3.706
	GControlo	19	75.42	19.585	4.493
CSilaba_Pos	GExperimental	21	9.00	4.817	1.051
	GControlo	19	4.32	2.945	.676
CFon_Pos	GExperimental	21	6.29	4.303	.939
	GControlo	19	2.68	2.110	.484
Alfabeto_Pos	GExperimental	21	17.00	7.791	1.700
	GControlo	19	10.74	7.497	1.720
Leitura_Pos	GExperimental	21	1.62	2.559	.558
	GControlo	19	.37	.496	.114
Fon_Leit_Pos	GExperimental	21	6.95	7.890	1.722
	GControlo	19	3.00	3.127	.717
Escrita_Pos	GExperimental	21	2.00	2.490	.543
	GControlo	19	.47	.612	.140
Fon_Escrita_Pos	GExperimental	21	10.05	8.369	1.826
	GControlo	19	5.58	4.574	1.049

