

## PROMOÇÃO DA LITERACIA EMERGENTE ATRAVÉS DO PROGRAMA OUVIR AS LETRAS

Céu Teixeira, Universidade do Porto, ceupsicologa@sapo.pt  
Rui A. Alves, Universidade do Porto

**Resumo:** Neste estudo de intervenção o objetivo fundamental foi avaliar as atividades que facilitam o processo de aprendizagem da leitura e escrita numa perspetiva preventiva. Pretendeu-se também dar resposta a necessidade de recursos e materiais, sistemáticos, estruturados e eficazes assegurem a promoção das competências de literacia emergente. Assim, desenvolvemos um programa de literacia emergente que promoveu competências de consciência fonológica, conhecimento de letras, conceitos sobre a escrita e escrita inventada. O programa consta de 24 sessões, de 45 minutos cada e foi implementado duas vezes por semana. Testámos a eficácia deste programa usando um desenho quase-experimental com pré-teste e pós-teste. Participaram 124 crianças de cinco e seis anos que frequentavam 6 turmas da pré-escola. Foram administradas três condições de tratamento (literacia emergente, numeracia e currículo normal apenas). Neste artigo são apresentados os resultados relativos à comparação entre a intervenção em literacia e o currículo normal. Estes mostram diferenças significativas no desempenho das crianças nas competências de literacia emergente após a intervenção. Assim, os resultados apontam para a relevância do programa desenvolvido na promoção das competências de literacia emergente e que este parece facilitar o processo de ensino-aprendizagem da leitura desde a pré-escola.

**Palavras chave:** Literacia emergente, consciência fonológica, aprendizagem da leitura e escrita.

### Introdução

As sociedades modernas assistem ao crescimento exponencial da quantidade de informação disponível nos meios impressos, o que requer um alto desempenho nas competências de literacia. Contudo, a formação de um leitor proficiente exige um processo bastante complexo. Neste sentido, as orientações curriculares no âmbito educativo reconhecem que a leitura e a escrita fazem parte da educação pré-escolar, desde uma “perspetiva de literacia enquanto competência global para a leitura no sentido de interpretação e tratamento da informação... e de saber para que serve a escrita, mesmo sem saber ler formalmente” (Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-escolar, 1997, p. 66). Mais especificamente, as metas de aprendizagem para a educação pré-escolar propõem o desenvolvimento da consciência fonémica, o reconhecimento e escrita de palavras e o

conhecimento das convenções gráficas como domínios fundamentais a serem abordados (Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2010). Estes domínios fazem parte das competências de *literacia emergente*, esta envolve um conjunto de experiências, práticas e interações com a linguagem escrita que promovem a aprendizagem da leitura e da escrita em idade pré-escolar (Gomes & Santos, 2004).

Neste contexto são precisos materiais e recursos de apoio para uma intervenção de qualidade ao nível da literacia emergente. Apesar das iniciativas para desenvolver tais recursos e da formação de professores, ainda existe procura deste tipo de apoio que oriente de forma sistemática a promoção de competências de literacia emergente nas crianças mais pequenas.

A literacia emergente envolve a interação entre duas grandes áreas: a) experiências de literacia, que compreendem padrões e práticas de comunicação sociocultural, experiências de literacia no lar e na comunidade e a leitura de histórias e b) os conhecimentos de literacia, que abrangem a consciência sobre a escrita, a relação da escrita com a fala, a compreensão da estrutura do texto, a consciência fonológica e o conhecimento das letras (Gunn, Simmons, & Kameenui, 1995).

Existe acordo entre os autores que os conhecimentos de literacia desenvolvem-se num contínuo (Lonigan, Burgess, & Anthony, 2000). Neste sentido, Pufpaff (2009) reporta-se ao termo “sensibilidade fonológica” como um conjunto de habilidades que vão desde o mais superficial ao mais profundo. A consciência fonológica (habilidade de manipular unidades da fala como palavras e sílabas) e a consciência fonémica (habilidade de manipular unidades pequenas da fala como os fonemas) fazem parte desse contínuo, onde a primeira é mais fácil e adquire-se antes que a segunda.

Assim, encontramos que as atividades de consciência fonológica que se revelam como facilitadoras da leitura nas crianças pequenas, atendendo ao nível de complexidade, são a identificação dos sons iniciais, a segmentação silábica, a correspondência palavra-som e o reconhecimento e localização de fonemas (Cassady, Smith & Putman, 2008; Chard & Dickson, 1999; Vandervelden & Siegel, 1995).

Os estudos realizados no âmbito da consciência fonémica confirmam a relação desta competência com o processo de aprendizagem da leitura desde as fases iniciais (Castles & Coltheart, 2004; Schneider, Ennemorse, Roth, & Küssper, 1999).

Outra componente que se evidencia diretamente relacionada com o desenvolvimento da literacia emergente é o conhecimento do nome das letras e a sua correspondência com o fonema. Neste sentido, Share (2004), Foulin (2005) e Treiman (2006) demonstraram que o conhecimento do nome das letras tem um impacto significativo na aprendizagem fonema-grafema, ou seja, o nome das letras contém sons relevantes que facilitam a associação fonema-grafema promovendo habilidades de consciência fonémica, as quais, por sua vez, facilitam a aquisição do princípio alfabético subjacente à leitura.

Existem evidências de que a *escrita inventada*, ou o modo como as crianças em idade pré-escolar escrevem usando formas não convencionais, tem sido assinalada como uma prática que promove a consciência fonológica, especificamente a consciência fonémica, e a compreensão do princípio alfabético (Adams, 1998; 2011; Craig, 2006; Ouellette & Sénéchal, 2008)

Igualmente, os materiais impressos, que constituem uma fonte de informação para a criança sobre as convenções da escrita (como a direccionalidade da escrita, o conceito de palavra e de letra, os sinais de pontuação e os espaçamentos entre as palavras) são fundamentais no processo de aprendizagem da leitura e escrita (Clay, 2000).

Em suma, existem várias componentes que podem ser trabalhadas ao nível da literacia emergente. Uma abordagem através de programas estruturados que envolvem competências de consciência fonológica (National Reading Panel, 2005), a correspondência fonema-grafema e o nome das letras (Blachman, Ball, Black, & Tangel, 2000; Capovilla & Capovilla, 2003; Foulín, 2005; National Reading Panel, 2005; Share, 2004), as instruções intensivas, diretas, em pequenos grupos, implementados a meio do ano letivo durante a pré-escola, revelam-se como eficazes na promoção da leitura (National Reading Panel, 2005).

Assim, neste estudo foi desenvolvido o programa de literacia emergente *Ouvir as Letras*, com o objetivo de avaliar as atividades que facilitam o processo de aprendizagem da leitura, numa perspetiva preventiva e contribuir com uma estratégia que promova as competências de literacia na pré-escola. A eficácia do programa foi comparada com um programa de numeracia e o currículo normal do ensino pré-escolar num desenho quase-experimental com pré-teste e pós-teste. O principal objetivo foi testar se as crianças que participam num programa de intervenção de literacia emergente estruturado e sistemático obtêm melhor desempenho nas competências de consciência fonológica, conhecimentos das letras, conceitos sobre a escrita e escrita inventada, do que as crianças que participam num programa de numeracia ou no currículo normal do ensino pré-escolar. Neste artigo apresentamos os resultados referentes aos grupos de literacia e numeracia.

## **Método**

### *Participantes*

Participaram no estudo 77 crianças que frequentavam a pré-escola, com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos (pré-teste:  $M = 5.43$ ;  $DP = 0.3$ ;  $amplitude = 4.90 - 5.98$  e pós-teste:  $M = 5.78$ ;  $DP = 0.31$ ;  $amplitude = 5.25 - 6.29$ ), sendo 34 do sexo feminino

(42.2%) e 43 do sexo masculino (55.8%). As crianças frequentavam quatro turmas de três instituições de ensino privado na área do grande Porto. Não participaram no estudo crianças que apresentavam alterações do desenvolvimento ou de língua materna estrangeira. As crianças apresentavam um nível intelectual dentro da média estandardizada para a população portuguesa, medida com o teste *de Matrizes Progressivas Coloridas de Raven* (Simões, 2000). As crianças pertenciam ao nível socioeconómico médio alto, calculado a partir da profissão e habilitações académicas dos pais, com base na Classificação Portuguesa das Profissões (Instituto Nacional de Estatística, 2010) e na Classificação Internacional Tipo da Educação (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, 1997).

O grupo que participou na intervenção em literacia estava constituído por duas turmas de um jardim infantil da zona do Grande Porto, com um total de 40 crianças e o grupo que participou no currículo normal estava constituído por duas turmas de dois jardins infantis da cidade do Porto, com um total de 37 crianças.

#### *Instrumentos*

Para avaliar o nível intelectual das crianças foi utilizado o *Teste de Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (MPCR)* (Simões, 2000).

As competências de literacia emergente foram avaliadas no pré-teste e pós-teste com os seguintes instrumentos:

*Bateria de Provas Fonológicas de Silva* (2002): Nesta prova é avaliada a capacidade da criança para detetar e manipular as unidades silábicas e fonémicas das palavras, as quais são apresentadas através de imagens. Foram aplicadas as tarefas de classificação com base na sílaba e fonema iniciais e as tarefas de supressão da sílaba e fonema iniciais.

*Bateria Fonológica da Universidade do Porto* (Alves, Branco, Pontes, & Castro, 2007).

Este instrumento avalia as dificuldades de leitura e escrita e foram aplicadas as provas que se apresentam a seguir:

**Spoonerismos infantil:** Nesta tarefa, que foi apenas aplicada no pós-teste, a criança deve substituir o fonema inicial por um outro e dizer a palavra resultante.

**Conhecimento das letras:** Esta prova avalia o conhecimento das crianças relativamente às letras e à correspondência fonema-grafema. São apresentados dois blocos com as letras do alfabeto, um com as letras maiúsculas e outro com as letras minúsculas. A criança deve dizer o nome e o som da letra que está escrita nele. Neste estudo o som das letras foi solicitado apenas no pós-teste.

**Fluência semântica e fonémica:** Nestas tarefas a criança produz o maior número possível de palavras pertencentes a uma categoria semântica ou iniciadas por um determinado fonema durante 30s. Estas tarefas apelam à memória e as funções executivas (Simões, 2003).

**Nomeação rápida em série (NRS):** Esta prova avalia a capacidade de recuperar códigos fonológicos rapidamente da memória de longo prazo. A criança deve nomear o mais rapidamente possível uma série de estímulos. É contabilizado em segundos o tempo que a criança demora a nomear os estímulos e os erros que produz.

**Conceitos sobre a escrita (CSE): *Segue-me lua*** (Alves, Aguiar, Castro, & Bairrão, 2004). Este instrumento avalia, durante a leitura de uma história, os conhecimentos das crianças sobre 23 convenções da linguagem escrita: componentes de um livro, orientação da leitura, noção de letra e de palavra, sinais de pontuação e correspondência palavras escritas e faladas, entre outros.

**Escrita inventada:** Esta prova destina-se a analisar como as crianças produzem escrita a partir de palavras ditadas. As palavras que constituem esta tarefa são 16 e foram

selecionadas de acordo com os critérios utilizados por Silva e Martins (2003): a) Palavras com o mesmo número de sílabas, mas referem itens de tamanho diferente, b) palavras com diferente número de sílabas, mas referem itens de tamanho similar, c) pares de palavras em singular e plural e d) palavras que começam com diferentes vogais e consoantes. A cotação é feita segundo a adaptação do sistema de classificação fonológica (SCF) elaborado por Mann (1993). Assim, cada palavra escrita pode receber entre 0 pontos, para as produções em que não há registo de nenhuma letra ou as letras grafadas não representam nenhum aspeto fonológico da palavra; e 4 pontos, no caso de a palavra estar escrita de forma convencional, ou seja, ortograficamente correta.

*Programa de intervenção em literacia emergente:* O programa desenvolvido e testado neste estudo tem por título *Ouvir as Letras*, consta de 18 horas de intervenção distribuídas em 24 sessões, de 45 minutos cada, implementado duas vezes por semana. O programa tem quatro componentes: a) promoção da motivação e interesses das crianças nas atividades de leitura e escrita, b) sensibilização das crianças para os fonemas, c) conhecimento das convenções e das funções da linguagem escrita e d) conhecimento do alfabeto e a sua correspondência com os fonemas. Estas componentes são trabalhadas recursivamente em todas as sessões ao longo do programa e são desenvolvidas em 4 momentos:

*Introdução do fonema:* As primeiras atividades de cada sessão estão dirigidas à promoção da motivação das crianças e à introdução do fonema. Baseia-se na leitura de rimas e aliteraões ou histórias que contêm o fonema a ser abordado na sessão. Após a leitura da rima ou da história as crianças são questionadas em relação ao conteúdo e sensibilizadas para o fonema a trabalhar.

*Identificação do fonema:* Neste momento são desenvolvidas atividades de reconhecimento e isolamento de fonema através de jogos de linguagem, tais como dizer ou

adivinhar palavras que comecem com o fonema que se está a trabalhar, jogos de ritmo com palavras e de segmentação silábica e fonémica.

*Introdução dos grafemas:* Seguidamente, procura-se estabelecer a correspondência dos fonemas com a respetiva letra mediante jogos de associação imagem-som-palavra escrita, identificação e reconhecimento de letras e loto de letras.

*Consolidação:* Finalmente, desenvolvem-se atividades de reafirmação dos conhecimentos trabalhados e a finalização da sessão utilizando fichas de atividades escritas com escrita inventada, correspondência fonema-grafema e grafismos.

Nas atividades de escrita inventada é apresentada uma imagem para que a criança escreva o nome e é dado o feedback à criança da escrita convencional da palavra

Para a integração dos conhecimentos que as crianças vão adquirindo incluem-se sessões de revisão as quais abordam os fonemas e grafemas trabalhados até esse momento. Também inclui atividades que as crianças devem fazer em casa a fim de estabelecer uma ligação com o contexto familiar considerando a sua influência no desenvolvimento da literacia.

Em cada sessão é apenas trabalhada uma letra e a sua correspondência fonema-grafema, com exceção das menos frequentes que são trabalhadas aos pares ou em trios. A ordem de apresentação das letras obedece a dois critérios (Capovilla & Capovilla, 2003; Leite & Bragança, 2010), a) regularidade das letras (quantidade de sons que a letra produz) e b) frequência de ocorrência das letras. São utilizadas as letras maiúsculas considerando que as crianças pequenas têm mais familiaridade com as letras maiúsculas do que com as letras minúsculas (Ehri, 1986 citada por Cardoso-Martins & Batista, 2005). São também treinadas as letras de imprensa uma vez que as crianças pequenas estão mais em contacto com este tipo de letra do que com a letra cursiva. Além disso, atendendo ao desenvolvimento da motricidade fina na criança a letra de imprensa é também de traço mais fácil.

No grupo que participou no currículo normal foram promovidas as competências de literacia emergente pelas próprias educadoras, mediante as estratégias e atividades que usualmente desenvolvem. Estas atividades eram inseridas ao longo da rotina diária e ainda que fossem planificadas, eram desenvolvidas de forma espontânea e assistemática.

#### *Procedimento*

Para a participação no estudo foi obtido o consentimento informado das direções dos colégios e dos encarregados de educação. O pré-teste decorreu entre os meses de Dezembro de 2010 e Janeiro de 2011. Os instrumentos foram administrados individualmente, nos respetivos colégios, em salas com condições adequadas para o efeito (privacidade, silêncio).

A intervenção na literacia transcorreu entre os meses de janeiro e março. Participaram na implementação do programa a primeira autora e a psicóloga do colégio que recebeu formação na aplicação do programa de intervenção.

As duas turmas foram divididas em quatro grupos de 10 crianças. Cada sessão de intervenção decorreu no mesmo dia para os quatro grupos, primeiro em dois grupos simultaneamente, com uma psicóloga por grupo, e logo a seguir nos outros dois também de modo simultâneo e com uma psicóloga por grupo. As restantes crianças permaneciam com a educadora. Assim, fixou-se um horário compatível com a rotina diária das crianças no colégio. Para minimizar eventuais efeitos do administrador, as psicólogas alternavam os grupos, de modo que ambas trabalharam com todos os grupos ao longo da intervenção.

Para garantir a fidelidade na aplicação da intervenção foram efetuadas reuniões de acompanhamento a seguir a cada uma das sessões a fim de verificar os objetivos e procedimentos realizados e a realizar em cada sessão. Também foram observadas 30% das sessões de forma periódica e alternada. Para este fim foi elaborado um guião de observação

com base nos procedimentos das sessões. As observadoras foram as educadoras das crianças que receberam formação nos procedimentos e no uso do guião de observação.

O pós-teste decorreu no mês de Abril em iguais condições que ao pré-teste com duas psicólogas, sendo que uma delas não tinha conhecimento do propósito do estudo e da designação das condições de tratamento.

### Resultados

A verificação dos efeitos do programa foi efetuada utilizando a análise ANOVA mista. No Quadro 1 apresentam-se as médias e desvios-padrão dos dois momentos de avaliação, nos dois grupos. Verifica-se que a média de desempenho aumenta do pré-teste para o pós-teste nos dois grupos. No entanto, na variável nomeação rápida em série a média diminui do pré-teste para o pós-teste. Considerando que esta variável mede o tempo de resposta da criança, esta diminuição da média indica que a criança demorou menos tempo em responder ao estímulo.

Com respeito à comparação do desempenho das crianças em relação ao pré e pós-teste de cada grupo, no Quadro 2 verifica-se que ambos grupos evidenciaram diferenças significativas do pré-teste para o pós-teste, indicando que as diferenças observadas nas médias apresentadas no Quadro 1 são estatisticamente significativas.

**Quadro 1:** Médias e desvios-padrão das variáveis nos dois grupos, no pré e pós-teste

Variáveis	Literacia (N 40)				Currículo Normal (N 37)			
	Pré-teste		Pós-teste		Pré-teste		Pós-teste	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
Consciência Fonológica								
Classificação Sílabas Iniciais	5.65	3.33	12.10	2.30	6.51	4.10	9,16	3,55
Classificação Fonemas Iniciais	4.07	2.67	10.47	3.43	4.51	3.24	6.16	3.40
Supressão Sílabas Iniciais	3.68	4.21	10.25	4.06	4.73	4.77	7.49	4.75

Supressão Fonema Inicial	2.52	4.22	5.15	5.14	1.70	3.12	2.78	4.14
Fluência Fonémica	3.93	3.96	11.08	7.48	3.95	4.90	6.22	5.42
Substituição Fonema Inicial <sup>a</sup>	-----	-----	7.13	3.86	-----	-----	3.68	3.87
Conhecimento Som Letras <sup>a</sup>	-----	-----	11.98	4.78	-----	-----	3.27	3.52
Nomeação Rápida em Série	221.0	63.75	205.98	55.88	234.24	52.66	225.84	62.32
Conhecimento das Letras								
Minúsculas	9.20	5.70	14.85	4.88	10.00	5.57	10.49	5.50
Maiúsculas	14.03	6.90	20.95	2.99	14.89	6.35	15.92	6.08
Conceitos sobre a Escrita	7.30	2.78	12.63	2.48	8.70	3.43	10.27	2.33
Escrita Inventada	15.26	12.05	29.80	17.60	14.47	10.37	17.92	14.90

a. As tarefas de substituição do fonema inicial e conhecimento do som das letras foram aplicadas apenas no pós-teste.

Contudo o conhecimento das letras minúsculas e maiúsculas e a nomeação rápida em série no grupo do currículo normal não mostraram diferenças entre o pré-teste e o pós-teste. Este resultado revela que a evolução do desempenho das crianças nestas variáveis não foi significativa.

Os resultados apresentados no Quadro 3 revelam que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos quanto ao desempenho das crianças no pré-teste nas competências avaliadas, justificando a comparação de desempenhos no pós-teste.

**Quadro 2:** Resultados do teste multivariado do pré e pós teste para cada grupo.

Variáveis	Literacia			Currículo Normal		
	Pré/Pós-teste			Pré/Pós-teste		
	F(1,39)	p	$\eta_p^2$	F(1,36)	p	$\eta_p^2$
<b>Consciência Fonológica</b>						
Classificação Silaba Inicial	150.496	.000	.554	23.474	.000	.162
Classificação Fonema Inicial	130.693	.000	.519	8.022	.005	.062
Supressão Silaba Inicial	140.332	.000	.537	22.819	.000	.136
Supressão Fonema Inicial	24.731	.000	.170	3.880	.051	.031
Fluência Fonémica	115.404	.000	.488	10.762	.001	.082
Nomeação Rápida em Série	5.370	.022	.042	1.55	.215	.013
<b>Conhecimento das Letras</b>						
Minúsculas	159.065	.000	.569	1.095	.298	.009
Maiúsculas	143.538	.000	.543	2.920	.090	.024
Conceitos sobre a escrita	157.867	.000	.566	12.655	.001	.095
Escrita Inventada	108.211	.000	.474	5.624	.019	.045

Constata-se também no Quadro 3, que referente ao pós-teste o valor de  $F$  é estatisticamente significativo para a maioria das variáveis no grupo de literacia, com exceção da nomeação rápida em série que não apresentou diferenças significativas entre os grupos. Porém no grupo de literacia a diferença desta variável é significativa do pré-teste para o pós-teste indicando melhoria do tempo de resposta da criança (ver Quadro 2). Considerando a média dos grupos, estes valores apontam para um melhor desempenho no grupo de literacia.

**Quadro 3:** Resultados do teste multivariado para ambos grupos no pré e pós-teste

Variáveis	Pré-teste			Pós-teste		
	Literacia/Currículo Normal			Literacia/Currículo Normal		
	F(1,75)	p	$\eta_p^2$	F(1,75)	p	$\eta_p^2$
Consciência Fonológica						
Classificação Silaba Inicial	1.037	.312	.014	18.34	.000	.201
Classificação Fonema Inicial	.423	.518	.006	30.574	.000	.209
Supressão Silaba Inicial	1.061	.306	.306	7.568	.007	.092
Supressão Fonema Inicial	.932	.337	.012	4.899	.030	.061
Fluência Fonémica	.000	.984	.000	10.513	.002	.123
Nomeação Rápida em Série	.979	.326	.013	2.174	.145	.028
Conhecimento das Letras						
Minúsculas	.387	.536	.005	13.599	.000	.153
Maiúsculas	3.27	.569	.004	21.737	.000	.225
Conceitos sobre a escrita	3.906	.052	.050	18.389	.000	.197
Escrita Inventada	.094	.760	.001	10.135	.002	.119

Igualmente, nas variáveis de spoonerismos infantil e do conhecimento do sons das letras, que foram apenas aplicadas no pós-teste, o grupo de literacia revelou diferenças estatisticamente significativas em relação ao grupo do currículo normal, sendo  $F(1,75) = 15,335$ ;  $p = 0.000$ , para substituição do fonema inicial e  $F(1,75) = 81.742$ ;  $p = 0.000$ , para o conhecimento do som das letras.

Verifica-se no Quadro 4 que no fator momento, referente ao pré e pós-teste, o valor de F é estatisticamente significativo para todas as variáveis analisadas, indicando que o fator temporal é relevante para ambos os grupos e que as diferenças observadas nas médias são estatisticamente significativas, verificando-se que o aumento do pré-teste para o pós-teste é importante. Relativamente às interações “momento x grupo” estas são estatisticamente significativas, o que permite rejeitar a hipótese nula em todas as variáveis consideradas, com exceção da nomeação rápida em série. Neste sentido, observaram-se diferenças estatisticamente significativas entre o pré e pós-teste, em função do grupo de pertença.

Estes resultados destacam o grupo de literacia com ganhos mais significativos no pós-teste em relação ao grupo de currículo normal.

**Quadro 4:** Resultados do teste multivariado para a interação dos grupos considerando o fator Momento (pré e pós-teste) e o fator Grupo (Literacia e Currículo Normal)

Variáveis		F(1,75)	p	$\eta_p^2$
Consciência Fonológica				
Classificação Silaba Inicial	Momento	140.016	.000	.651
	Momento x Grupo	24.440	.000	.246
Classificação Fonema Inicial	Momento	104.923	.000	.583
	Momento x Grupo	36.565	.000	.328
Supressão Silaba Inicial	Momento	122.045	.000	.619
	Momento x Grupo	20.442	.000	.214
Supressão Fonema Inicial	Momento	22.445	.000	.230

	Momento x Grupo	3.895	.050	.073
Fluência Fonémica	Momento	91.480	.000	.549
	Momento x Grupo	24.547	.000	.247
Nomeação Rápida em Série	Momento	5.686	.020	.070
	Momento x Grupo		.454	.006
Conhecimento das Letras				
Minúsculas	Momento	82.206	.000	.523
	Momento x Grupo	58.204	.000	.437
Maiúsculas	Momento	75.980	.000	.503
	Momento x Grupo	41.797	.000	.358
Conceitos sobre a escrita	Momento	124.550	.000	.624
	Momento x Grupo	37.014	.000	.330
Escrita Inventada	Momento	76.357	.000	.504
	Momento x Grupo	29.046	.000	.279

### Discussão

Os resultados mostram que o desempenho das crianças do grupo de literacia foi superior ao das crianças do currículo normal. Assim, corroboramos as hipóteses de que o grupo de intervenção em literacia apresentaria um melhor desempenho nas competências de literacia emergente após a intervenção que o grupo de currículo normal.

Estes resultados confirmam que o programa ouvir as letras revelou-se eficaz na promoção da consciência fonológica, conhecimento das letras, conceitos sobre a escrita e escrita inventada, e vão ao encontro dos estudos realizados por Blachman, Ball, Black e Tangel (2000), Capovilla e Capovilla (2003), Castles e Coltheart (2004), Foulín (2005), National Reading Panel (2005) e Share (2004), no que se refere ao impacto de programas de intervenção que destacam estas competências de literacia emergente como eficazes na promoção da aprendizagem da leitura e escrita.

Neste sentido, a utilização de estratégias de identificação dos fonemas iniciais, de segmentação silábica, de correspondência palavra-som, de reconhecimento e localização de fonemas, ao longo das sessões do programa, desenvolveu nas crianças a consciência fonológica. Estas atividades são facilitadoras da literacia nas crianças pequenas, tal como referem Cassady, Smith e Putman (2008), Chard e Dickson (1999) e Vandervelden e Siegel (1995). De facto, no decorrer do programa foi possível constatar a evolução da consciência fonológica nas crianças, sendo que o grupo de literacia obteve médias superiores nas provas de consciência fonológica e spoonerismos infantil.

Também nas atividades de conhecimento das letras e de correspondência fonema-grafema foi possível comprovar que as crianças do grupo de literacia apresentaram maior evolução na associação dos fonemas às letras que as crianças do currículo normal, como indicam as médias da prova de conhecimento das letras e dos sons das letras, potenciando assim a aquisição do princípio alfabético subjacente à leitura. Estes resultados vão de encontro aos resultados dos estudos realizados por Share (2004), Foulon (2005) e Treiman (2006).

No que diz respeito às situações de interação com materiais escritos propiciadas no programa, os resultados da prova dos conceitos sobre a escrita revelaram que o grupo de literacia adquiriu mais conhecimento das convenções, propósitos e funções da escrita que o grupo de currículo normal. Estes conhecimentos são relevantes na aprendizagem da leitura e escrita, conforme referem Clay (2002) e Gunn, Simmons, e Kameenui (1995).

No decorrer das sessões as crianças do grupo de literacia foram confrontadas com a produção de escrita inventada o que permitiu maior mobilização, neste grupo, de determinadas estratégias que promoveram a consciência fonológica, especificamente a

consciência fonêmica, e a compreensão do princípio alfabético tal como é equacionado por Silva e Martins (2003).

Com estas evidências, é possível concluir que o programa de literacia emergente desenvolvido teve um impacto importante na evolução da consciência fonológica, o conhecimento das letras, os conceitos sobre a escrita e a escrita inventada. Deste modo, o programa constitui um recurso eficaz que assegura a promoção da literacia emergente, dando resposta à necessidade de este tipo de recursos que facilitem a consecução das metas do ensino pré-escolar.

Assim, o presente estudo mostra, não só a importância do treino das competências de literacia emergente consideradas, como ainda a relevância de este treino ser estruturado e sistemático. Daí que programas de literacia emergente contribuam para a prevenção das dificuldades na leitura e escrita (Goswami, 2002; Schneider, Ennemoser, Roth, & Küssper, 1999; Torgesen, 2005).

Considerando a relevância dos resultados obtidos neste estudo, desenvolveremos uma avaliação de *follow-up*, uma vez que este terceiro momento de avaliação permitirá constatar se os ganhos se mantêm em desempenhos futuros e derivam em trajetórias de sucesso na aprendizagem formal da leitura e escrita.

### Referências

- Adams, M. (1998). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Alves, R., Aguiar, C., Castro, S., & Bairrão, J. (2004). *Assessment of concepts about print using an ecologically valid task with Portuguese children*. Poster apresentado no 11th Annual Meeting of the Society for the Scientific Study of Reading. Amsterdam.

- Alves, R., Branco, M., Pontes, A., & Castro, S. (2007). Avaliação das dificuldades de leitura e escrita: Desenvolvimento da Bateria Fonológica da Universidade do Porto. *Educação. Temas e Problemas*, 4(2), 203-222.
- Blachman, B., Ball, E., Black, R., & Tangel, D. (2000). *Road to the code*. Baltimore: Paul Brookes Publishing C°.
- Capovilla, A., & Capovilla, F. (2003). *Alfabetização: Método fônico*. São Paulo: Memnon.
- 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.
- Cassady, J., Smith, L. & Putman, S.M. (2008). Phonological awareness development as a discrete process: Evidence for an integrative model. *Reading Psychology*, 29, 508-533. DOI: 10.1080/02702710802271966
- Castels, A. & Coltheart, M. (2004). Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read? *Cognition*, 91, 77-111. DOI:10.1016/S0010-0277(03)00164-1
- Chard, D & Dickson, S (1999) Phonological Awareness: Instructional and Assessment Guidelines Intervention in School and Clinic, 34(5), 261-270.
- Clay, M. (2000). *Follow me, Moon*. Auckland: Heinemann. Adaptação portuguesa: Alves, R. & Aguiar, C. (2003). *Segue-me, Lua*.
- Craig, S. (2006). The effects of an adapted interactive writing intervention on kindergarten children's phonological awareness, spelling, and early reading development: a contextualized approach to instruction. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 714–731. DOI: 10.1037/0022-0663.98.4.714
- Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. (2010). *Metas de aprendizagem para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Foulin, J. (2005). Why is letter-name knowledge such a good predictor of learning to read? *Reading and Writing*, 18, 129-155. DOI 10.1007/s11145-004-5892-2
- Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-escolar. (1997). *Orientações curriculares*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Gomes, I. & Santos, N. (2005). É de pequenino que se torce o pepino. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa*, 2, 312-326. Retrieved from: <https://bdigital.ufp.pt/dspace/.../671/.../312-326FCHS2005-4>.
- Goswami, U. (2002) Phonology, Reading Development and Dyslexia: A Cross-linguistic Perspective. *Annals of Dyslexia*, 52, 141-163.
- Gunn, B., Simmons, D., & Kameenui, E. (1995). Emergent literacy: Synthesis of research. *National Center to Improve the Tools of Educators. Office of Special Education Programs. U. S.* Retrieved from: <http://idea.uoregon.edu/~ncite/documents/techrep/tech19.html>
- Instituto Nacional de Estatística (2010). *Classificação Portuguesa das Profissões*. Lisboa.
- its role in learning to read. *Child Development*, 79(4), 899–913
- Leite, I. & Bragança, A. (2010). Estudo dos manuais escolares de Língua Portuguesa para o 1º ano de escolaridade. In R. Beard, L. Siegel, I. Leite, & A. Bragança, (2010). *Como se aprende a ler?* (pp. 11-69). Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Lonigan, C., Burgess, S., & Anthony, J. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence from a latent-variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 36(5), 596-613. DOI: 10.1037//0012-1649.36.5.596
- Mann, V. (1993). Phoneme awareness and future Reading ability. *Journal of Learning Disabilities*, 26(4), 259-269.

- 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.
- Ouellette, G. & Sénéchal, M. (2008). Pathways to literacy: A study of invented spelling and
- Pufpaff, L. (2009). A development continuum of phonological sensitivity skills. *Psychology in the schools*, 46 (7), 679-691. DOI: 10.1002/pits.20407
- Schneider, W.; Ennemoser, M.; Roth, E. & Küssper, P (1999). Kindergarten prevention of dyslexia: Does training in phonological awareness work for everybody. *Journal of Learning Disabilities*, 5(32) 429-436.
- Share, D. (2004). Knowing letter names and learning letter sounds: A causal connection. *Journal of Experimental Child Psychology*, 88, 213-233. DOI:10.1016/j.jecp.2004.03.005
- Silva, C. & Martins, M. (2003) Relations between children's invented spelling and the development of phonological awareness. *Educational Psychology*, 23(1), 3-16.
- Silva, C. (2002). *Bateria de provas fonológicas*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Simões, M. (2003). *Os testes de fluência verbal na avaliação neuropsicológica: Pressupostos, funções examinadas e estruturas anatómicas envolvidas*. *Psychologica*, 32, 25-48.
- Simões, M. (2000). *Investigações no âmbito da aferição nacional do teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (MPCR)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Torgesen, J. (2005) Recent Discoveries on Remedial Interventions for Children with Dyslexia. In M. Snowing e C. Hulme. *The Science of Reading: A Handbook*, (pp. 521-537). Oxford: Blackwell.
- Treiman, R. (2006). Knowledge about letters as a foundation for reading and spelling. In R. M. Joshi & P. G. Aaron (Eds.), *Handbook of orthography and literacy* (pp. 581-599). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. (1997). *Classificação Internacional Tipo de Educação (CITE)*. Retrieve from [www.metaweb.ine.pt](http://www.metaweb.ine.pt).
- Vandervelden, M. & Siegel, L (1995). Phonological recoding and phoneme awareness in early literacy: A developmental approach. *Reading Research Quarterly*, 30(4), 854-875.