



Impacto de um Programa de Literacia Emergente no pré-escolar - promoção de aprendizagens nas competências da leitura e da escrita.

Filipa Alexandra Silva Viegas Maruta

Orientadora de Dissertação

PROF.DOUTORA Liliana Salvador

Coordenador de Dissertação:

PROF. DOUTOR Francisco Peixoto

(ISPA- Instituto Universitário de Ciências Sociais e do Comportamento)

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

MESTRE EM PSICOLOGIA

Especialidade em Psicologia da Educação

2024

Dissertação de Mestrado

realizada sob a orientação da

Professora Doutora Liliana Salvador,

apresentada no ISPA – Instituto Universitário para

a obtenção de grau de Mestre na especialidade de

Psicologia da Educação.

Agradecimentos

Este trabalho espelha a conclusão do percurso que tenho vindo a construir nos últimos cinco anos, que muito me acrescentou e modulou toda a minha pessoa. Deste modo tenho de agradecer à Professora Liliana Salvador, por toda a sua paciência (que foi necessária por algumas vezes), pela sua disponibilidade, por todas as vezes em que me senti perdida e não deixou que me perdesse e me guiou para o caminho certo. O meu muito obrigada.

Agradeço imenso à Associação EPSEDUSA-Clique Psicologia por me ter acolhido de braços abertos, por me ter incluído como parte da sua equipa e ter-me dado a oportunidade de concretizar este trabalho. Muito, muito obrigada.

Tenho de agradecer às Educadoras por me terem recebido sempre maravilhosamente bem, foi um enorme prazer ter-vos comigo neste programa, foram muito importantes neste trabalho.

Às crianças... que são um mundo magnífico. Tanto que me ensinaram! Tanto que me acarinharam, juntos crescemos muito neste trabalho.

Aos meus maiores pilares e porto de abrigo, foram eles que suportaram comigo estes cinco anos que foram extremamente intensos para todos nós. Este trabalho é dedicado a vocês, um brinde a nós.

Ao amor da minha vida, que nestes cinco anos aprendeu comigo um pouquinho mais sobre psicologia, que não deixou por um minuto que fosse que eu me fosse abaixo, que lutou comigo com uma determinação imensurável para que nunca me faltasse nada na realização deste nosso sonho, pois assim que o apelidámos.

A todos os meus colegas de licenciatura e mestrado que foram peças fundamentais também para o meu crescimento.

Aos meus pais por todo o apoio, especialmente à minha mãe que sempre, esteve presente quando eu mais precisei de ajuda para poder concluir este trabalho.

A todos o que acreditaram em mim e sonharam comigo este sonho.

Resumo

O presente estudo teve como objetivo testar a eficácia de um programa sobre literacia emergente no ensino pré-escolar. Este estudo teve como design um estudo misto quási experimental com uma amostra não probabilística que incide em 89 crianças de idade pré-escolar de um agrupamento de escolas da área Metropolitana de Lisboa. É composto por um programa de 12 sessões com a duração de 30 a 45 minutos centradas em atividades respeitantes à literacia emergente quanto à consciência fonológica, consciência silábica, conhecimento de letras e escritas inventadas que se compreendem como essenciais para o desenvolvimento da aprendizagem especificamente nas competências da leitura e da escrita. Para testar a eficácia do programa foram aplicados testes em dois momentos, antes do programa e no final do programa que avaliam as competências a nomeação rápida, conhecimento das letras, sílabas, fonemas, leitura de palavras, fonetização da leitura, escritas inventadas, fonetização da escrita. Os resultados desta investigação apontaram para um aumento significativo nas competências avaliadas no grupo experimental sugerindo que a intervenção com este programa de literacia emergente foi eficaz.

Abstract

The present study aims to test the effectiveness of a program on emerging literacy in pre-school education. This study was designed as a mixed, quasi-experimental study with a non-probabilistic sample that focuses on 89 preschool children from a group of schools in the Lisbon Metropolitan area. It consists of a program of 12 sessions focused on activities related to emerging literacy in terms of phonological awareness, syllabic awareness, knowledge of letters and invented writings that are understood as essential for the development of learning specifically in reading and writing skills. To test the effectiveness of the program, tests will be applied in two moments, before the program and at the end of the program, which evaluate the skills of rapid naming,

knowledge of letters, syllables, phonemes, word reading, phonetization of reading, invented writings, phonetization of writing. The results of this research point to a significant increase in the skills assessed in the experimental group, suggesting that the intervention with this emerging literacy program was effective.

Índice

I. INTRODUÇÃO	10
II. REVISÃO DE LITERATURA	12
1. Literacia emergente	12
2. Contato precoce com a leitura e escrita.....	14
3. Escritas inventadas	15
4. Conhecimento de letras	18
5. Consciência fonológica	19
6. Trabalho colaborativo com as educadoras no ensino pré-escolar	21
III. PROBLEMÁTICA	22
1. Problemática	22
2. Objetivo do estudo.....	23
3. Questões de investigação	24
4. Apresentação de variáveis.....	24
5. Hipóteses.....	24
IV. MÉTODO	26
1. Delineamento quási- experimental.....	26
2. Participantes.....	26
2.1. Medidas de seleção e controlo	27
3. Instrumentos	28
3.1. Avaliação do reconhecimento de letras(alfabeto).....	28
3.2. Avaliação da consciência fonémica.....	28
3.3. Avaliação da escrita	29
3.4. Avaliação da leitura	30

3.5. Nomeação rápida de cores	30
4. Procedimentos e recolha de dados	31
4.1. Procedimento e recolha de dados dos participantes	31
4.2. Procedimento e recolha de avaliação.....	31
5. Programa de literacia emergente	31
5.1. Intervenção com o grupo experimental (grupo1).....	32
5.2. Intervenção com o grupo de controlo (grupo 2).....	40
5.3. Cronograma	40
6. Procedimento de análise de dados	41
V. ANÁLISE DOS RESULTADOS	41
VI. DISCUSSÃO	47
VII. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	50
VIII. REFERÊNCIAS.....	54
IX. ANEXOS.....	66

Índice de tabelas

Tabela 1- Caracterização do nível de formação acadêmica dos encarregados de educação	27
Tabela 2 - Estrutura silábica dos momentos de escrita ao longo de toda intervenção	40
Tabela 3- Estatística descritiva das variáveis em estudo por grupo de no pré-teste	41
Tabela 4- Estatística descritiva das variáveis em estudo por grupo de no pós-teste	42
Tabela 5- Conhecimento das letras (alfabeto) /Efeito Intra Sujeitos	43
Tabela 6 - Teste Post-Hoc de Tukey	43
Tabela 7- Escrita de letras do alfabeto/ Efeito Intra Sujeitos	44
Tabela 8- Consciência silábica / Efeito Intra Sujeitos	44
Tabela 9- Consciência fonémica /Efeito Intra sujeitos	44
Tabela 10- Leitura de palavras /Efeito Intra Sujeitos	45
Tabela 11- N° de letras lidas corretamente/ Efeito Intra sujeitos	45
Tabela 12- Escrita de palavras / Efeito Intra sujeitos	46
Tabela 13- N° de letras escritas corretamente/ Efeito Intra sujeitos	46

Índice de anexos

Anexo A- Consentimento informado	66
Anexo B- Pré- Pós teste- Avaliação Conhecimento de letras- Alfabeto	67
Anexo C- Pré- Pós teste- Avaliação -Consciência Fonémica	67
Anexo D- Pré- Pós teste- Avaliação- Escritas inventadas e Leitura	68
Anexo E- Pré- Pós teste- Avaliação- Nomeação Rápida de cores	68
Anexo F- Atividade Grande grupo-Livro ABC dos países	69
Anexo G- Atividade Grande grupo- Cartões símbolos e escritas	70
Anexo H- Atividade Pequeno grupo- Cartões letras e números	70
Anexo I- Atividade Grande grupo- Roleta dos Sons	71
Anexo J- Atividade Pequeno grupo-Cartões com imagens e legendas	71
Anexo K- Atividade Individual - Contagem de sílabas	72
Anexo L- Atividade Grande grupo- Dado das sílabas	72
Anexo M- Atividade Pequeno grupo- Cartões de correspondência	72
Anexo N- Atividade Grande grupo- Livro: Pedro perdeu o coelhinho	73
Anexo O- Atividade Pequeno grupo- Folha com imagens	73
Anexo P- Atividade Individual – Folha de atividade de correspondência	74
Anexo Q- Atividade Pequeno grupo- Cartões de palavras soltas	75
Anexo R- Atividade Individual – Folha de atividade de correspondência	75
Anexo S- Atividade Grande grupo– Livro e excerto	76
Anexo T- Atividade Individual – Folha de atividade	76
Anexo U- Atividade Pequeno grupo – Cartões de letras	77
Anexo V- Atividade de Grande grupo- Poema:” Tudo ao Contrário”	78
Anexo X- Atividade Pequeno grupo- Cartões de letras e imagens	79
Anexo Z – Diplomas	81

I. INTRODUÇÃO

A educação pré-escolar é uma etapa muito importante na vida de qualquer criança. A entrada das crianças no ensino pré-escolar promove aprendizagens significativas quer ao nível do desenvolvimento pessoal e social quer ao nível cognitivo. Neste sentido, a preocupação sobre esta área tem sido muito investigada nos últimos anos.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) é um dos documentos que espelha os muitos trabalhos de investigação realizados no âmbito da aprendizagem na educação pré-escolar. Deste modo, pretenderam com este documento contribuir para a comunidade educativa sobre a forma como nesta fase do desenvolvimento (3-6 anos), as crianças aprendem, tanto quanto a influência que essas aprendizagens exercem enquanto fator potenciador no sucesso escolar ao longo da vida, assim como a preparação para o ensino formal, i.e., a entrada no 1º ciclo (Ministério da Educação, .2016). Em adição as Ocepes deixam um conjunto de competências que se consideram relevantes para esta fase do desenvolvimento. Onde as crianças a partir da brincadeira em conjunto com os pares, no dia a dia dentro do contexto de jardim de infância, promovem interesses mais variados em diferentes áreas do conhecimento social, relacional e de comunicação (Ministério da Educação, .2016).

As crianças são por natureza seres curiosos e sempre prontos para a exploração, por consequência como agentes ativos no seu próprio desenvolvimento, a partir das interações que vão tendo dentro dos contextos que estão inseridas naturalmente começam a questionar-se, nomeadamente quando contactam com a leitura e escrita. Por essa razão, mesmo nos contextos informais de aprendizagem quando as crianças têm interações com adultos que utilizam a escrita, o modo como as crianças exploram e começam a ver o mundo ao seu redor dão origem a reflexões sobre a sua funcionalidade, promovendo assim o desejo de adquirir conhecimento sobre a linguagem escrita formando as primeiras concepções (Mata, 2008).

Partindo deste ponto, a literacia emergente no pré-escolar tem vindo a desempenhar um papel importante no que diz respeito aos conhecimentos iniciais sobre a leitura e a escrita. As investigações nesta área têm demonstrado que atividades centradas em consciência fonológica ao nível das competências silábicas e fonémicas (Silva, 1996, 2004) facilitam a aprendizagem da leitura e escrita, programas e atividades de escritas inventadas contribuem significativamente para a aprendizagem da leitura e escrita, no conhecimento das letras, assim como têm uma relação direta também nas competências de consciência fonémica (Silva & Alves Martins, 2003; Alves Martins & Farinha, 2006; Salvador, 2010; Albuquerque et.al., 2011; Vasconcelos Horta, 2012; Albuquerque & Alves Martins, 2015, 2018).

Portanto, a importância de trabalhar estas competências de forma precoce a partir de programas de literacia emergente que comportem as competências acima mencionadas, permite que as crianças obtenham melhores resultados na aprendizagem da leitura e da escrita à entrada do 1º ciclo (Albuquerque & Alves Martins, 2016; 2019; Salvador, 2017), mas também prepara as crianças para a transição de ciclo de modo mais progressivo e com maior segurança para os novos desafios da aprendizagem formal (Ministério da Educação, 2016).

Assim, o presente trabalho tem como objetivo testar o efeito de um programa socio-construtivista de literacia emergente com crianças do pré-escolar nas competências: 1) consciência fonológica (consciência silábica e fonémica); 2) conhecimento de letras; 3) competências iniciais para a escrita e 4) competências iniciais para a leitura, em contexto naturalista bem como o envolvimento das educadoras de infância.

A presente dissertação encontra-se estruturada em nove capítulos. Seguindo a presente parte introdutória que tem como objetivo assinalar o interesse na área investigação, bem como a respetiva importância. Segue-se para o II capítulo que constitui a revisão teórica assente nos pressupostos e investigação empírica para os quais este trabalho foi pensado. Ainda dentro desta secção, são abordados os construtos referentes à literacia emergente, contacto precoce com a leitura e escrita, conhecimento de letras, consciência fonológica, escritas inventadas e trabalho colaborativo das educadoras no pré-escolar. O próximo capítulo apresenta a problemática desta investigação da qual fazem parte os objetivos do estudo, apresentação de variáveis, questões de investigação e hipóteses. Quanto ao IV. capítulo diz respeito ao método que constitui o delineamento da investigação, caracterização e descrição dos participantes, instrumentos utilizados bem como os procedimentos aplicados nesta investigação. O V. capítulo fornece toda informação sobre os resultados obtidos assim como a sua análise e interpretação. O capítulo posterior detém a discussão dos resultados, por fim nos restantes capítulos constam as considerações finais que apresentam os contributos, implicações, limitações e sugestões futuras, bem como referências e anexos.

II. REVISÃO DE LITERATURA

Desde o momento em que ocorre a concepção somos expostos a estímulos externos, nomeadamente à linguagem e o seu respetivo o som. A linguagem é uma das referências de comunicação e expressão que desenvolvemos assim que nascemos. Contudo, este é um processo que não é tão pouco linear quanto nos parece. Em função da evolução do desenvolvimento o processamento cognitivo vai aumentando e vai tendo a capacidade para abranger mais conhecimento, assim a complexidade na linguagem vai aumentando também (Muszkat & Mello, 2009). À medida que as crianças vão crescendo, vão começando a compreender que a linguagem é uma forma para comunicarem as suas necessidades, tal como a linguagem pode ser representada através da leitura e na escrita.

1. Literacia Emergente no pré-escolar

Nesse sentido, podemos utilizar a "literacia emergente" como referência para a aprendizagem de diversas formas de comunicação, no âmbito deste trabalho. Assim o desenvolvimento do conceito de literacia emergente tem sido um tema de discussão há já algumas décadas, por existirem diferentes abordagens e visões, e, alguma discordância entre os investigadores da área da linguagem oral e linguagem escrita (Sénéchal et al., 2001; Rohde, 2015)

Na perspetiva dos autores Teale e Sulzby (1986) o conceito de literacia emergente surge como forma de justificarem como é que as crianças, desde cedo, desenvolvem naturalmente capacidades para a escrita e para a leitura, em que contextos é que as crianças fazem essas aprendizagens e como é que estas aprendizagens acontecem. Por estes motivos, os autores sentiram necessidade de rever o paradigma que existia na altura, por consistir na ideia de que as competências de aprendizagem da leitura e escrita eram feitas de forma isolada, i.e., primeiro: para que as crianças pudessem aprender escrever e a ler teriam de obter um conjunto de conhecimentos que só se adquiriam após alcançarem a maturidade cognitiva que coincida com a idade da entrada no ensino formal, pelo que, no pré-escolar as crianças não teriam, ainda, essas competências. Segundo: assim como integrar o desenvolvimento da linguagem e a aprendizagem da leitura e da escrita no conceito de literacia emergente e não em competências desacopladas umas das outras (Teale & Sulzby, 1986).

No entanto Sénéchal et al., (2001) no seu estudo sobre os modelos conceptuais sobre o que comporta a literacia emergente faz uma longa viagem no tempo desde a visão de desenvolvimento neo-Piagetiana e neo-Vigotskiana até então, evidenciando vários estudos de diferentes investigadores as diferentes abordagens sobre literacia, existindo sempre os mesmos pontos de partida em comum, a linguagem e as competências iniciais necessárias para a

aprendizagem da leitura e escrita em idades precoces. Porém, tendo este como ponto de partida, o modelo que Sénéchal et al., (2001) nos deixou com este estudo, foi um modelo que divide a literacia emergente em dois construtos separados ainda que sejam convergentes. Um construto que está relacionado com o conhecimento conceptual da literacia emergente onde incide no conhecimento sobre o processo de ler e escrever, conhecimento sobre as funções de literacia, a percepção de si mesmo na aprendizagem da leitura e a literacia emergente no contexto em que a criança está inserida. O outro construto está relacionado com o conhecimento procedimental sobre literacia emergente que incide nas conceções precoces da escrita (escritas inventadas), conhecimento do nome e som das letras, leitura de palavras (com apoio) a linguagem quanto ao vocabulário, narrativa e compreensão oral, e por fim para competências metalinguísticas que aportam a consciência fonológica e consciência sintática (Sénéchal et al., 2001).

Partindo deste ponto de abordagem, podemos referir-nos à literacia emergente como um conceito que abrange todo o universo relativo às formas de comunicação tanto ao nível da leitura e escrita. Falar de literacia emergente tendo em conta o que já foi mencionado anteriormente, é pensar em todos os aspetos formais e informais que envolvem o contacto precoce com a leitura e com a escrita, o conhecimento de letras, funcionalidade da leitura e escrita, a consciência fonológica, escritas inventadas, morfologia das palavras, construção de palavras e frases até à produção de textos (Teixeira & Alves, 2015).

Atualmente, quando abordamos a literacia emergente as autoras Aguiar e Mata (2022) referem que as crianças desde muito cedo começam a explorar o mundo ao seu redor tal como os vários contextos onde estão inseridas. Por este motivo, quando falamos em literacia emergente no pré-escolar estamos a falar de um contacto precoce muito importante com a área da leitura e da escrita. Por sua vez, as crianças são naturalmente curiosas e estando em contacto com situações novas e complexas interrogam-se sobre elas e tendem a explorar as possibilidades de satisfazer as suas curiosidades. O momento de exploração e manipulação é um período que através da brincadeira proporciona às crianças o contato com livros, papel e lápis fazendo com que as crianças comecem a perceber que a linguagem pode ser representada por símbolos (Aguiar & Mata, 2022).

Podemos dizer que todo o contacto da criança com a escrita e com a leitura ao manusear os brinquedos, jogos, e todos os estímulos do seu meio natural antes e à entrada no jardim de infância estão associadas ao conceito de literacia emergente. Assim, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, 2016 (OCEPE) no que respeita a literacia emergente, propõem às educadoras um conjunto de atividades centradas no desenvolvimento do domínio da

linguagem oral e da escrita com uma abordagem lúdica e informal, permitindo que as crianças desenvolvam as competências para a leitura e escrita ajustadas, como uma base de transição para o ensino formal (Silva et al., 2016).

Seguindo esta linha de pensamento, podemos pensar no contributo que Albuquerque e Alves Martins (2016) nos trazem para reforçar a importância que atividades de escrita promovem quanto às competências de literacia emergente na idade pré-escolar. Por conseguinte, as investigações que têm sido desenvolvidas pelas autoras, mostram-nos que as atividades de leitura e escrita no pré-escolar contribuem para a aquisição da aprendizagem formal da leitura e escrita, salientando que, ainda que as crianças sejam participantes ativos nos processos de aprendizagem e desenvolvimento, os adultos são cruciais neste processo promovendo um ambiente que seja rico em letras e sons. Esta linha de investigação permitiu aprofundar os desafios que as crianças enfrentam nas fases iniciais no processo de aprendizagem, evidenciando que a partir dos conhecimentos prévios das crianças as escritas inventadas têm impacto não só na escrita como na leitura, promovendo um maior conhecimento para um melhor planeamento de atividades no contexto educacional (Albuquerque & Alves Martins, 2016).

2. Contato precoce com a leitura e escrita

O contacto com a leitura e a escrita acontece de forma muito natural e precoce na vida de qualquer criança, muito antes da entrada no ensino formal. No entanto, este contacto por si só não significa que as crianças consigam aprender a ler e a escrever sozinhas, sem qualquer apoio ou instruções mínimas por parte dos adultos. Neste sentido podemos pensar neste contacto precoce com a escrita e leitura como as primeiras tentativas que as crianças fazem ao perceber que a linguagem oral pode ser representada pela escrita.

Alves Martins e Mendes (1987), no seu trabalho sobre a "Evolução das *conceptualizações infantis sobre a escrita*" mostram muito bem a forma como as crianças elaboram o seu pensamento sobre estas tentativas de escrita, quando lhes é pedido para que escrevam umas palavras sem que estas ainda saibam escrever. Neste trabalho os autores perceberam que à medida que colocavam questões às crianças sobre o que tinham representado (escritas), as mesmas faziam com que as crianças evoluíssem no modo de pensamento que por sua vez, traziam novas respostas, fazendo com que as *conceptualizações* iniciais que as crianças tinham sobre o que tinham elaborado também evoluíam (Alves Martins & Mendes, 1987).

Desta forma, Alves Martins e Mendes (1987) mencionam a teoria da zona de desenvolvimento proximal de Vigotsky (1977, citado em Alves Martins & Mendes, 1987) como uma base sustentável no que diz respeito à forma como as crianças aprendem de terem

naturalmente uma curiosidade e capacidades para explorar o mundo da leitura e escrita, o próprio ambiente, situações de interação com os adultos e materiais a que as crianças são expostas, contribuem para o desenvolvimento e progressão das conceptualizações que as crianças fazem (Alves Martins & Mendes, 1987).

Por conseguinte as crianças vão construindo as suas representações sobre o mundo da leitura e das escritas em função do contacto e experiências que vão tendo.

Vários autores fazem referência à importância de como o contacto precoce com a leitura é fundamental para a aprendizagem e para a operacionalidade da leitura e escrita e que o mesmo acontece nos vários contextos em que a criança está inserida diariamente (Alves Martins, 2019; Cardoso & Balça, 2017; Salvador & Martins, 2017).

Este contato pode ocorrer através dos hábitos de leitura que os seus pais têm, das histórias que lhes são contadas nos vários momentos do dia e assim como as experiências no contexto informal de aprendizagens, e.g., desde o berçário até ao ensino pré-escolar, por via da exposição dos meios de comunicação - televisão, reclames publicitários na rua, nas embalagens de comida, brinquedos, jogos entre outros. Os estímulos da escrita e da leitura estão presentes e espalhados por todos os ambientes envolventes, contribuindo assim para que as crianças construam as suas representações precoces sobre a operacionalidade da linguagem escrita (Pollatsek, 2014).

Alves Martins (1994) no seu trabalho na área da escrita e da leitura, faz a referência de que as crianças não têm todas as mesmas noções sobre a utilização e representação da escrita e que a forma como pensam sobre, é expressa nas tentativas de escrita. Podendo algumas destas diferenças estar associadas por exemplo a uma menor qualidade de experiências precoces com literacia emergente no meio familiar, ou até a importância que é dada à leitura e escrita por parte dos adultos significativos para as crianças. A partir dos resultados deste trabalho Alves Martins (1994) pode inferir que o contacto precoce com a escrita é efetivamente potenciador de melhores resultados na leitura pois estes expressaram-se no fim do 1º ano do ensino básico.

Por conseguinte, neste sentido é possível afirmar que os primeiros contactos com a escrita são promotores de conhecimento sobre as regras convencionais que se utiliza para se poder escrever, assim como o primeiro contacto com as marcas do código escrito.

3. Escritas Inventadas

Para se começar a escrever é necessário que haja um conjunto de noções básicas quer ao nível da funcionalidade, da representação quanto ao seu grafismo e atribuição de significado, quer

até mesmo a todos os processos cognitivos envolvidos para que a mesma se possa desenvolver. A escrita tem propósitos claros e objetivos quanto à sua funcionalidade, um deles é a comunicação. Deste modo, as crianças de forma natural e precoce começam com o ato de escrevinhar com objetivos específicos individuais (Baptista et al., 2011).

Como já foi mencionado anteriormente, as escritas inventadas não surgem por um mero acaso, as crianças estão expostas desde muito cedo a um contacto com os símbolos e grafismos aos quais vão tentando atribuir naturalmente um significado a partir das interrogações que se fazem a si próprios com o intuito de compreender a sua funcionalidade. Assim, à medida que os níveis conceituais sobre estes símbolos e grafismos evoluem, as crianças vão tentando representá-los em função das suas capacidades e compreensão (Ferreiro & Teberosky, 1999, citado por Monteiro & Alves Martins, 2020).

A investigação sobre a escrita inventada na idade pré-escolar remonta o século passado, pela importância que revelou sobre a relação existente entre o que as crianças já conseguiam representar ao nível do “simbolismo” que as escritas continham a partir das idades entre os três e seis anos Ferreiro e Teberosky (1980 citado por Alves Martins & Mendes, 1987; Alves Martins, 1989). As autoras começaram a perceber nos seus trabalhos que as crianças nesta fase tentavam escrever, desde o momento que começavam a atribuir um significado à funcionalidade da escrita, a perceber o modo de representação quanto ao grafismo e som, a linearidade necessária para a utilização da escrita, partindo do conhecimento que possuíam. Por conseguinte, foram atribuindo diferentes estágios de evolução consoante o modo de representação da escrita das crianças.

Alves Martins & Niza (1998) categorizaram os estágios de evolução da escrita em três fases, a fase da *escrita pré-silábica*, *escrita silábica* e *escrita com fonetização*, onde a criança representa as suas competências para representar a escrita referente a cada um destes momentos de evolução. Na fase *pré-silábica* a criança ainda representa a escrita do ponto de vista grafo-preceptivo sem atender ainda à relação entre o oral e a escrita, mas sim quanto à tentativa de hipótese ao referente, i.e., a criança tenta escrever recorrendo aos grafemas que conhece sem que os mesmos estabeleçam uma relação estrutural morfológica, assim como o tamanho, espaço e linearidade das palavras escritas não são atendidas nesta fase. Na fase da *escrita silábica*, a criança tenta fazer uma relação entre o oral e o escrito através das tentativas de escrita, ainda que seja representada com base na sílaba de forma aleatória, i.e., a criança utiliza uma letra para representar uma sílaba de forma arbitrária, sem conhecimento da representação fonológica. Nesta fase a criança já elabora uma escrita acompanhada de oralizações antes ou durante a escrita. Na fase da *escrita com fonetização*, a mesma já não é elaborada com arbitrariedade, já existe o conhecimento dos critérios

linguísticos para a representação entre o oral e o escrito. Nesta fase, há a tentativa de atribuir uma representação do oral para o escrito ainda que seja muitas vezes recorrendo há utilização de sílabas. Contudo mesmo que já exista um conhecimento maior sobre a representação entre o oral e o escrito não significa que as crianças já se encontram na *fase alfabética* (Alves Martins & Niza, 1998). Não obstante, Ferreira (1988 cit. por Salvador, 2010) subdivide esta fase em *silábica-alfabética* e *alfabética*. Na escrita *silábica-alfabética* as crianças ainda que não consigam representar todos os sons, já inclui características *alfabéticas* tal como para lá das sílabas. Já a *escrita alfabética* é a escrita clássica como a conhecemos respeitando todas as regras do sistema escrita, sem necessidade de recorrer à oralização enquanto produzem as escritas. Nesta fase podem ainda ocorrer erros ortográficos, contudo a sua leitura já tem fluidez.

As escritas inventadas têm vindo a ganhar cada vez mais relevância principalmente no pré-escolar, devido ao potencial no primeiro contacto com a escrita. Vários estudos têm demonstrado que a atividade de escrever palavras inventadas contribui positivamente para o desenvolvimento da consciência fonológica, para a apreensão do desenho das letras, para o conhecimento e desenvolvimento quanto ao sistema de escrita, para um aperfeiçoamento da motricidade fina e conseqüentemente para um melhor desenvolvimento dos processos cognitivos que envolvem as competências da escrita, assim como as escritas inventadas promovem também um aumento substancial do desenvolvimento da aprendizagem da leitura e escrita aquando à entrada do ensino formal (Albuquerque & Alves Martins, 2018; Alves Martins et al., 2013; 2014; 2015; Lourenço & Alves Martins, 2010; Mata, 2008). Desta forma, podemos observar como evidencia, os estudos que corroboram a teoria de que as crianças que participam de programas de escritas inventadas no pré-escolar, têm melhores resultados na aprendizagem da leitura e da escrita no final do 1.º ano do ensino básico comparativamente com crianças que não participaram em programas de escrita inventada (Albuquerque & Alves Martins, 2018), assim como crianças que participaram em programas de escritas inventadas no início do 1º ano com e sem dificuldades, melhoraram significativamente o seu desempenho em leitura no final do ano (Alves Martins & Farinha, 2006; Salvador & Alves Martins, 2018). É também de sublinhar os efeitos a longo prazo decorrentes da aplicação de programas de escritas inventadas evidenciam melhorar substancialmente os resultados na aprendizagem da leitura e da escrita, desde o pré-escolar até ao final do 3º ano de escolaridade (Albuquerque & Alves Martins 2019).

A continuação da investigação nesta área, tem vindo a ser sempre consistente, no sentido em que as escritas inventadas contribuem significativamente para a aprendizagem de várias competências como a consciência fonológica (Alves Martins & Silva, 1999; 2006a, 2006b) no reconhecimento das letras (Lourenço & Alves Martins 2010) assim como na aprendizagem da

leitura e da escrita (Albuquerque & Alves Martins 2022; Alves Martins et al., 2013; 2015; 2016: Salvador, 2010; 2017; Salvador & Alves Martins 2024).

Por este motivo, podemos aferir que se as escritas inventadas contribuem para a evolução das concetualizações iniciais sobre leitura e escrita, noções de funcionalidade da leitura e escrita, desenvolvimento e aprendizagem do código escrito assim como da leitura e escrita a partir dos anos do pré-escolar tendo impacto em anos subsequentes.

Desta forma a Educação pré-escolar, tem um papel fundamental na aquisição destas aprendizagens iniciais, como já foi referido anteriormente. Tal como o papel da família relativamente às atividades e brincadeiras promovidas com base nos princípios literacia emergente.

Importância de continuar a trabalhar neste sentido passa pela contribuição da comunidade científica, quer para continuar a promover atividades que vão neste sentido, a fim de que estas possam ser introduzidas de forma lúdica e informal nas práticas pedagógicas tanto no pré-escolar como no ensino formal apoiando os profissionais de educação.

4. Conhecimento das letras

Alves Martins (1991) refere que o processo de aprendizagem da leitura e da escrita requer o que as crianças possuam um reconhecimento das letras, assim como a compreensão do seu significado. Para tal, é necessário que as crianças saibam diferenciar o conhecimento da linguagem oral e que a mesma tem uma representação na escrita através de símbolos escritos, bem como a aprendizagem dos mesmos, e.g., é importante que consigam fazer a diferença entre as letras e os números, formas geométricas entre outros símbolos que já conhecem e diferenciá-los quanto ao que se refere à escrita propriamente dita. Nas idades dos cinco/seis anos, é esperado que as crianças já tenham o conhecimento sobre as formas da escrita e a sua representação, assim como a função que a comunicação desempenha pela via da linguagem falada transposta para a escrita (Alves Martins, 1991).

Várias investigações (Alves Martins & Silva, 1999; Batalha et al., 2021; Cardoso-Martins & Batista, 2005; Cardoso-Martins et al., 2011) afirmam que o conhecimento das letras é um fator promotor para a aprendizagem da leitura e da escrita, assim como o impacto que o conhecimento das letras e o som das mesmas tem na correspondência entre o oral e o escrito. Desta forma podemos perceber que, ainda que o conhecimento das letras *per se* não seja o único fator a contribuir para a aprendizagem da escrita e da leitura, há claramente evidências que mostram que crianças com maior conhecimento das letras produzem mais escritas mesmo na idade pré-escolar,

com maior consciência da sua representação, assim como o conhecimento das letras é um elemento facilitador da aprendizagem da leitura e da escrita aquando à entrada do ensino formal (Molfese et al., 2006; Ritchey & Speece, 2006; Salvador, 2010; Treiman & Kessler, 2003).

Neste sentido, Silva et al., (2008) referem que para haja o conhecimento das letras as crianças necessitam de possuir o conhecimento sobre como as letras podem ser representadas graficamente, assim como respetivo o som e o nome dessa letra, isto é, as crianças saibam o significado do grafema e associá-lo ao fonema. Contudo, é particularmente complexo para crianças no pré-escolar, visto que nem sempre as crianças conseguem fazer a correspondência entre grafema e fonema, pelo que a mesma letra pode assumir sons diferentes (expl., *a, e, o*) o que causa muitas das vezes um obstáculo na correspondência entre o oral e a escrita (Salvador, 2010).

Treiman e Cassar, (1997) evidenciaram que as crianças conseguem mais facilmente associar a correspondência entre a letra (grafema) e o nome, pela proximidade familiar que adquirem desde muito cedo, através das atividades e brincadeiras familiares (assentes nesta temática) a que são sujeitos, do que associar a letra ao som (fonema) da mesma. Neste sentido, o nome e o som das letras nem sempre correspondem como já foi referido anteriormente, por exemplo em português, quando pedimos a uma criança que escreva uma palavra que comece com a letra *p* como *pêra* ou *pato*, o *p* tem o som de */p/* contudo o mais corrente é que as crianças o conheçam como *pê*, dessa forma será mais fácil representarem a consoante *p* na palavra *pêra* porque existe uma familiaridade com o nome da letra ao invés da palavra *pato* visto que o som inicial da letra */p/* não coincide com o nome *pê* (Silva et al., 2008).

5. Consciência fonológica

Na idade do pré-escolar as crianças de forma muito natural e intuitiva começam a pensar nos segmentos sonoros das palavras. Deste modo, sem que tenham o conhecimento formal sobre o que é e como se representa a consciência fonológica na escrita, refletem sobre a mesma tentando adequar a sua linguagem em conformidade à estrutura correta das frases, isto é, nesta fase as crianças já conseguem perceber e até corrigir palavras ou frases que sejam ditas de forma errada, ainda sem o conhecimento do que é a consciência fonológica esta forma de pensar é referente à consciência linguística, visto que se refere à linguagem oral (Silva et al., 2008).

Assim a consciência fonológica é a capacidade de refletir sobre as unidades sonoras mais pequenas para a produção das palavras na oralidade, comportando ainda a capacidade de manipulação desses mesmos segmentos sonoros de diversas formas (Silva, 2008). A consciência fonológica é determinada por um conjunto de tarefas como a contagem, classificação, segmentação, manipulação e reconstrução de palavras. A tarefa de contagem consiste na análise

da quantidade de sílabas ou fonemas referentes à palavra, a tarefa de classificação consiste na identificação de igualdade relativamente à sílaba ou fonema numa palavra, quanto à tarefa de segmentação resulta na capacidade de divisão das palavras em sílabas ou fonemas, as tarefas de reconstrução passam pela capacidade de reconstruir uma palavra a partir de sílabas ou fonemas e por último a tarefa de manipulação comporta a capacidade de adicionar ou suprimir um fonema ou sílaba na formação de palavras e novas palavras. De referir que estas competências quando trabalhadas em idades pré-escolares têm sempre como suporte as imagens das palavras que se trabalha (Silva et al., 2008).

Silva (1996), refere que na consciência fonológica existem três níveis de análise quanto aos constituintes sonoros, consciência silábica, consciência fonémica e consciência intra-silábica. O nível silábico refere-se à divisão das palavras em sílabas, que geralmente é uma das correspondências que as crianças conseguem fazer com mais facilidade por se relacionar com as unidades do nível intra-silábico (unidades maiores que o fonema, mas menores que a sílaba) de ataque-rima, quando comparado com a análise dos fonemas. Os fonemas são a unidade sonora mais pequena de uma palavra, deste modo, perceber de forma consciente sobre as unidades fonéticas na linguagem oral não é uma tarefa fácil para as crianças (Silva, 1996).

Neste sentido o estudo de Alves Martins e Silva (2001) com crianças do pré-escolar, revelou que quando as crianças são convidadas a escrever palavras em que o som inicial ou intermédio coincide com o nome das letras que já conhecem, permite que produzam escritas com letras adequadas, assim como aumentar as suas competências de consciência fonológica. Em adição, o estudo de Silva e Alves Martins (2002, 2003) postulam a importância de programas de escritas inventadas no pré-escolar para promover um melhor tanto nas competências de consciência fonológica assim como o princípio alfabético.

Contudo, a consciência fonológica é uma das competências importantes para a aprendizagem da leitura e da escrita mesmo antes do ensino formal. No entanto Silva (2022) menciona que programas de consciência fonológica têm um carácter preventivo quanto às dificuldades de aprendizagem no primeiro ano de escolaridade, assim como existe uma relação direta com a aprendizagem do princípio do alfabeto e escritas inventadas como já foi mencionado.

Há várias décadas que a investigação científica tem investido no estudo sobre a consciência fonológica nomeadamente numa abordagem precoce destas competências em idades pré-escolar pelos benefícios inerentes quer para o desenvolvimento da linguagem (Maluf & Barrera, 1997) conhecimento de letras (Alves-Martins & Silva, 2001; Cardoso-Martins, et al.,

2005, 2011; Silva et al.,2008) assim como para a aprendizagem da leitura e da escrita no ensino formal (Capovilla et al., 2007; Pestun, 2005; Silva et al., 2008).

6. Trabalho colaborativo das educadoras de infância no ensino pré-escolar

A educação pré-escolar é uma fase muito importante para o desenvolvimento das crianças, como resultado, este contexto educativo tem sido alvo de preocupação quanto à qualidade no que diz respeito em atender aos direitos das crianças, tal como promover ambientes seguros onde as crianças possam ter experiências diversificadas, relações sociais positivas, exploração dos ambientes entre outros (Ministério da Educação, 2016).

Assim, o papel das educadoras de infância é crucial para que este desenvolvimento possa também ser traduzido em aprendizagens significativas. Neste sentido, as Orientações Curriculares para o pré-escolar (OCEPE, 2016) sugerem estratégias e atividades apoiadas nas principais áreas do desenvolvimento da criança que passam pelo domínio do desenvolvimento motor, artístico (que se subdividem) e no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.

Sendo que este último domínio está associado à comunicação e é um dos fatores determinantes para as interações sociais e de relação não só entre as crianças, mas também na relação entre os educadores. Segundo Alves-Martins et al., (2020) as práticas de literacia no pré-escolar permitem que as crianças sejam envolvidas em aprendizagens informais da leitura e escrita. Neste estudo, as autoras apuraram que de uma forma genérica, as práticas de leitura e abordagem à escrita que mais são utilizadas no pré-escolar, estão mais relacionadas com atividades de leitura e competências de escrita centradas numa perspetiva de orientação no momento livre de leitura e escrita das crianças inclusive em palavras novas (Alves- Martins et al., 2020).

Em conformidade com a Lei-Quadro da Educação Pré-escolar (Lei nº. 5/97, de 10 de fevereiro), no capítulo IV que organiza a informação sobre os objetivos definidos para o ensino pré-escolar, estabelece que as práticas das educadoras devem atender às necessidades das crianças nos vários níveis de desenvolvimento nomeadamente ao nível da comunicação e linguagem. Refere ainda, que para ir ao encontro destas necessidades as educadoras devem ter um olhar holístico e trabalhar em parceria com as famílias assim como toda a rede de apoio de forma colaborativa.

Deste modo, vale a pena pensar na importância das relações e contextos em que as crianças estejam envolvidas assim como estas podem contribuir com informação para melhor

conhecer e compreender a criança não só na sua individualidade, assim como tudo o que influencia o seu desenvolvimento especificamente no domínio da literacia.

Partindo destes princípios, as educadoras devem promover às crianças um ambiente de aprendizagens no que concerne à literacia emergente, que visem a exploração dos seus interesses incentivando-as para a leitura e linguagem escrita, partindo dos conhecimentos que as crianças já possuem. De igual modo, devem promover um aumento de conhecimentos iniciais de leitura e escrita, centrados no que as crianças já conseguem fazer sozinhas, promovendo posteriormente uma reflexão dialógica fomentando pensamento crítico, i.e., as crianças devem ser estimuladas a pensar sobre o que escreveram, ler o que escreveram e como podem “brincar” nos momentos de leitura e escrita (Mata, 2008).

III. PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO

1. Problemática

O presente estudo/ investigação surgiu da necessidade manifestada por um agrupamento de escolas da região de Lisboa em fazer face a dificuldades identificadas nos últimos anos pelas educadoras e professoras de 1º ciclo, relativas a competências associadas à posterior aquisição da leitura e escrita, vistas como fundamentais para o sucesso das aprendizagens (OCEPE, 2016): a consciência linguística, particularmente a consciência fonológica (silábica e fonémica) e competências associadas à emergência da escrita (conhecimento das letras e tentativas precoces de escritas - escritas inventadas). Embora as educadoras utilizassem algumas estratégias para trabalhar com as crianças do pré-escolar e fizessem reuniões de equipa regulares, as atividades eram, muitas vezes, avulsas e pouco estruturadas. Neste sentido, esta investigação tem por base o desenvolvimento e implementação de um programa de literacia emergente, fundada nas OCEPE (2016) e tendo por base, por um lado, as dificuldades identificadas e, por outro, o constante envolvimento das educadoras. Procurou-se, por isso, aferir o impacto deste programa nas competências de consciência fonológica (silábica e fonémica), conhecimento do alfabeto, escritas inventadas e, embora não trabalhada no programa, leitura de palavras isoladas.

Quando falamos em aprendizagem da leitura e da escrita, temos de considerar que nem sempre ocorre da mesma maneira para todos os alunos, na medida em que existem alunos que aprendem com ritmos diferentes, com estratégias diferentes, o que não se traduz necessariamente em dificuldades de aprendizagens. No entanto, existem outros alunos que pelos mesmos motivos e/ou outros, apresentam maiores dificuldades que podem ser extensíveis às aprendizagens

subsequentes nas diferentes áreas curriculares, durante o seu percurso académico (Salvador, 2017). Assim, tendo em conta que os primeiros anos de escolaridade se têm mostrado muito relevantes para o posterior sucesso académico dos alunos, especificamente no que diz respeito à aprendizagem da leitura e escrita e que os resultados do PISA para o 1º ciclo não são muito animadores - no domínio do português no 2º ano são avaliadas as competências da leitura, competências da escrita, competências da oralidade e gramática (Simões & Pires, 2022) sendo este ano aquele que apresenta resultados mais baixos (<https://iavie.pt/wp-content/uploads/2022/12/Relatorio->) – torna-se fundamental trabalhar estas competências deste cedo. Não de uma “forma clássica” como é referido no documento orientador para ensino do pré-escolar (OCEPE, 2016), mas como facilitação da emergência da linguagem escrita.

Em Portugal, a investigação nesta área, nomeadamente no pré-escolar, tem-se tornado muito relevante por trazer evidências empíricas em relação aos benefícios que apresenta para o sucesso académico em geral e, especificamente, no desenvolvimento de competências associadas à aquisição da leitura e para a escrita. Relativamente à consciência fonológica, temos como referência os trabalhos de Alves-Martins e Silva (2006); Barbosa et al. (2016), para o conhecimento de letras temos uns dos muitos trabalhos de Alves-Martins et al., (2014); Alves-Martins e Silva, (1999), no que concerne à escrita e leitura podemos referenciar alguns trabalhos de Albuquerque e Alves-Martins, (2019); Alves-Martins et al., (2015, 2017); Reis et al., (2015); Silva e Alves-Martins, (2002); Vasconcelos Horta e Alves-Martins (2012) como exemplo de alguns trabalhos que suportam esta investigação.

Neste sentido, vários estudos apontam claros benefícios de uma introdução precoce à linguagem escrita no pré-escolar, i.e., antes da entrada formal da criança na escola, já que, quanto mais cedo as crianças contactarem com a leitura e escrita, menor a probabilidade de apresentarem dificuldades no início da aprendizagem formal sendo este contacto precoce um preditor de maior sucesso durante o percurso académico (e.g., Albuquerque & Alves-Martins, 2018, 2019; Salvador, 2017)

2. Objetivo do estudo

O objetivo geral deste estudo/investigação tem como finalidade testar a eficácia de um programa de literacia emergente no pré-escolar concebido para dar respostas às dificuldades sentidas no JI relativamente às competências de: 1) conhecimento das letras; 2) consciência fonológica; 3) competências iniciais para a escrita; 4) competências iniciais para a leitura, Procurou-se, também, dar suporte e envolver os profissionais de educação no programa, desenvolvendo, em colaboração com esses profissionais, estratégias e materiais adaptados

especificamente às crianças e ao contexto, promovendo o seu envolvimento ativo tendo por base uma abordagem socio-construtivista em que as crianças são levadas a pensar e agir em busca de soluções para os problemas que lhes vão sendo colocados ao longo do programa no contexto seu naturalista.

3. Questões de investigação

Como questão de investigação consideramos a seguinte:

- Será que se verificam diferenças estatisticamente significativas nas competências de literacia de crianças do pré-escolar (consciência fonológica, conhecimento das letras, escritas e leitura) sujeitas a um programa de intervenção de literacia emergente quando comparadas com as competências de crianças com que esse programa não foi desenvolvido?

4. Apresentação das variáveis

Em investigação as variáveis independentes são aquelas que se podem manipular com a intenção de aferir a influência que uma variável exerce sobre outra variável (Morais, 2005). Consequentemente para esta investigação a variável independente é representada através das atividades constituintes na intervenção com recurso a um programa de literacia emergente.

Por conseguinte, as variáveis dependentes serão aquelas que contêm particularidades que quando manipuladas por via da variável independente apresentarão uma influência direta (Morais, 2005).

Assim sendo este estudo/investigação tem como variáveis dependentes, a quantidade de letras identificadas corretamente, a consciência fonológica quanto à quantidade de sílabas e fonemas iniciais identificadas corretamente, o número de descodificações corretas nas tarefas de leitura e o número de codificações corretas para a escrita.

5. Hipóteses

As hipóteses que desejamos testar nesta investigação são as seguintes:

Hipótese geral 1: As crianças sujeitas a um programa de intervenção de literacia emergente apresentam maior conhecimento ao nível do alfabeto, em situação de pós-teste, do que as crianças do grupo de controlo.

O estudo sobre o conhecimento das letras para a aprendizagem da leitura e da escrita tem vindo cada vez mais a ganhar destaque na comunidade científica na área da psicologia da educação devido aos benefícios que se têm evidenciado. Contudo, este conhecimento remonta a abordagem de Alves Martins e Silva (1999) onde no seu estudo sobre o impacto que o

conhecimento de letras tem na conceptualização que as crianças com idades entre os cinco e seis anos têm sobre da representação do oral para a constituição da escrita, evidenciaram que crianças com maior conhecimento do nome e som das letras representam uma maior evolução na sua produção silábica.

Hipótese geral 2: As crianças sujeitas a um programa de intervenção de literacia emergente apresentam melhores resultados em tarefas de consciência fonológica (consciência silábica e fonémica), em situação de pós-teste, do que as crianças do grupo de controlo.

Relativamente a esta hipótese, existe evidência que corrobora com a teoria que a consciência fonológica é uma das competências que quando trabalhada prediz maior sucesso nas aprendizagens da leitura e escrita no ensino formal. No entanto crianças em idade pré-escolar já demonstram ter competências e conhecimentos para discriminar as diferenças fonéticas e silábicas com êxito (Silva, 1996).

Hipótese geral 3: As crianças sujeitas a um programa de intervenção de literacia emergente apresentam maiores resultados quanto às competências para a leitura, em situação de pós-teste.

Para esta hipótese uma das bases teóricas utilizadas como referência, é o trabalho de Teberosky e Colomer, (2003) que menciona a importância do contacto com a leitura na idade pré-escolar a partir da exposição de textos e materiais que contenham diversas escritas, assim como este potencia o interesse para o projeto pessoal leitor.

Hipótese geral 4: As crianças sujeitas a um programa de intervenção de literacia emergente apresentam maiores conhecimentos escritas inventadas, em situação de pós-teste.

Esta hipótese tem como base teórica os vários trabalhos de Albuquerque e Martins (2018); Alves Martins et al. (2015); Salvador et al. (2012) que evidencia que as atividades de escrita inventada têm um impacto benéfico no desenvolvimento da aquisição da leitura e escrita.

IV. MÉTODO

1. Delineamento quase-experimental

Este é um estudo quantitativo, com um delineamento de natureza quase- experimental (Marôco, 2011), na medida em que procura testar o impacto de um programa de intervenção de literacia emergente, nas competências de consciência fonológica, conhecimento das letras, escrita e leitura., em crianças do pré-escolar. O estudo contempla 3 fases, consistindo a 1ª fase num pré-teste em que se avalia as competências iniciais das crianças e distribuídas por dois grupos equivalentes (experimental e controlo), a 2ª fase, no desenvolvimento do programa de

intervenção e a 3ª fase, no pós-teste onde são avaliadas as competências das crianças de ambos os grupos após a finalização do programa.

Com o grupo experimental, foi desenvolvido um programa de literacia emergente, centrado numa abordagem socio-construtivista onde foram desenvolvidas, entre outras, atividades de abordagem inicial à linguagem escrita, tendo como objetivo principal o aumento do desempenho em diversas competências precoces de literacia. O grupo de controlo usufruiu das atividades de literacia que as educadoras já utilizavam no JI.

2. Participantes

Participaram neste estudo 89 crianças, com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos ($M=69.3$ meses de idade; $DP= 4.29$), provenientes de 4 salas de Jardim de Infância que pertencem às duas escolas de JI e 1º ciclo de um agrupamento de escolas da região de Oeiras. Os participantes deste estudo fazem parte de uma amostragem não probabilística. Da totalidade dos 89 participantes, 46 pertenciam ao sexo feminino e 43 ao sexo masculino. A maioria das crianças tem nacionalidade portuguesa (82%), e apenas 12 das crianças são provenientes de outros países como o Brasil (12%), Itália (1%), Rússia (1%) e Ucrânia (3%). Não obstante a diversidade de culturas, todas as crianças falavam e compreendiam bem a língua portuguesa.

Este tipo de amostragem favorece a possibilidade de se estudar grupos de participantes que contenham características específicas que possam ser representativas de uma população específica. São ainda uma forma eficaz de se conseguir obter as informações mais concretas para o efeito de um estudo (Marôco, 2011).

Relativamente à formação académica dos encarregados de educação conforme está representada na Tabela 1, considerámos que os participantes pertencem a um estatuto sociocultural médio/alto.

Tabela 1

Caracterização do nível de formação académica dos encarregados de educação

	Percentagem
3º ciclo do ensino básico	8%
Ensino secundário	12%
Pós-graduação	6%
Bacharelato	2%
Licenciatura	46%
Mestrado	20%
Doutoramento	4%

Outros	2%
--------	----

De acordo com a Tabela 1 apresentada, a formação académica dos encarregados de educação com maior percentagem corresponde a formação em licenciatura ou superior. As crianças no contexto de sala, não dispunham de atividades relacionadas com escrita inventada, leitura, consciência fonológica (consciência silábica e fonémica). No limite, participavam em atividades de escrita do próprio nome como forma de identificação quer dos trabalhos realizados na sala, leitura de histórias.

2.1. Medidas de seleção e controlo

Foram selecionadas todas as crianças que, mediante consentimento informado enviado aos pais, (Anexo A) foram autorizadas a participar no estudo. As medidas de controlo consistiram na idade dos participantes, sexo, a frequentar o ensino pré-escolar. Foram ainda controladas as medidas referentes à consciência fonológica (consciência silábica e fonémica), escritas e leituras inventadas, assim como o conhecimento de letras e nomeação rápida de cores. A distribuição das crianças por cada grupo na condição experimental foi definida a partir de duas das quatro salas do JI de uma escola. Relativamente à distribuição da amostra entre o grupo experimental e o grupo de controlo, estes foram divididos a partir das salas de pré-escolar existentes no agrupamento. De referir que os participantes foram divididos em dois grupos, o grupo experimental com 49 participantes e o grupo de controlo com 40 participantes, todos participaram no programa, contudo não foram incluídos nos resultados do estudo aqueles que os pais não deram autorização. Quanto ao efeito do professor, devido à natureza do estudo, não nos foi possível controlar esta variável.

3. Instrumentos

Para este estudo, foram selecionados instrumentos que estivessem aferidos para a população portuguesa e que atendessem à avaliação das variáveis do estudo isto é que avaliem a consciência fonológica, avaliação da escrita e leitura inventada, conhecimento das letras e nomeação rápida de cores.

3.1. Avaliação do conhecimento das letras

Para proceder à avaliação sobre o conhecimento das letras, foram mostradas aleatoriamente as 23 letras em formato de letras maiúsculas do alfabeto português sob a forma de cartões com a exceção das letras K, Y e W devido a sua menor frequência de utilização. Foi explicado aos participantes no que consistia a tarefa da seguinte forma:

- *“Vou-te mostrar as letras do alfabeto e vais-me dizer quais as letras que tu conheces.”* Após exibir cada letra, foi feita a pergunta: *“Conheces esta letra?”*. Todas as respostas foram registadas para avaliação posterior, onde foi atribuído um ponto para cada resposta correta referente ao nome da letra. A pontuação variou de 0 a 23 pontos (Anexo B).

3.2 Avaliação da consciência fonémica

Para a avaliação da consciência fonémica foi utilizada a Bateria de provas fonológicas de Silva (2008). Este instrumento permite fazer a discriminação das competências fonológicas em seis medidas de diferentes níveis de complexidade avaliadas por via da linguagem oral. As provas estão divididas em a provas de classificação, provas de manipulação e de segmentação quanto à sílaba inicial e ao fonema inicial. Para o efeito deste estudo foram utilizadas duas provas. A prova de classificação quanto à sílaba inicial que permite aferir o conhecimento do participante na categorização da semelhança da sílaba inicial em duas palavras de quatro que são apresentadas, assim como de a prova classificação com base no fonema inicial que postula o mesmo princípio base na identificação da semelhança de dois fonemas iniciais em quatro palavras apresentadas.

Cada prova comporta 14 itens com dois exemplos experimentais como forma de explicitação das mesmas para garantir que a compreensão das mesmas sejam asseguradas. Desta forma a instrução inicial é dada da seguinte forma:

“Vamos jogar uma espécie de jogo de cartas em que temos de encontrar, entre 4 palavras, 2 que começam pelo mesmo bocadinho pequenino. Primeiro és capaz de me dizer quais são as palavras que mostram cada um destes desenhos?”

A cotação desta prova é inserida numa grelha que pontua com um ponto cada resposta correta que a criança der, podendo variar a pontuação de 0 a 14 pontos.

Quer para a classificação do fonema inicial ou da primeira sílaba, a aplicação da prova segue exatamente os mesmos princípios assim como as instruções com a exceção de que para o fonema nas instruções pede-se para identificar primeiro som que ouve, e para a sílaba a identificação da primeira sílaba (Anexo C)

3.4. Avaliação da escrita

A avaliação da capacidade de escritas consiste numa lista com oito palavras com diferentes níveis de complexidade, duas monossilábicas compostas por uma estrutura de CC e CV e seis dissilábicas com a estrutura de CVCV (três palavras), CVV (uma palavra) e VCV (duas palavras). Na escolha destas palavras houve a preocupação de escolher palavras que tivessem um nível de complexidade ajustado à idade do pré-escolar potenciando todas as vogais e as

consoantes mais utilizadas T, F, D, V, L, B, e M. De referir quer as palavras utilizadas nos pré e pós testes, não foram utilizadas nas sessões. Sendo estas as seguintes palavras: TU, FACA, DIA, UVA, ELA, BOLA, MALA e AI.

Nesta prova foi dada a seguinte instrução:

“Vou-te dizer umas palavras e gostava que tu tentasses escrever como tu souberes.”

Para esta avaliação a cotação incide nos acertos que a criança consegue fazer quanto ao número de fonemas representados corretamente assim como o número de palavras que consegue escrever corretamente. A pontuação pode variar entre 0 e 25 pontos para o número de letras escritas corretamente, e 0 e 8 pontos para as palavras (Anexo D).

Foi ainda utilizado uma prova, onde é pedido às crianças que escrevam as 23 letras do abecedário que são ditadas aleatoriamente. A instrução é a seguinte:

- Vou-te dizer as 23 letras do abecedário de forma aleatória, e tu vais escrever as que souberes, as que não souberes dizes que não sabes eu digo-te a próxima.

A ordem das letras foi da seguinte forma: J, S, B, L, T, C, M, U, D, N, V, E, O, X, F, P, Z, G, Q, A, H, R, I. A pontuação varia ente 0-23 letras corretamente escritas.

3.5. Avaliação da leitura

Para a avaliação das capacidades de leitura foi utilizado precisamente o mesmo instrumento da avaliação da capacidade de escrita, com a diferença que ao invés de ser pedido que escrevesse as palavras, foi-lhes mostrada a lista de palavras e foi pedido que lessem da seguinte maneira:

“Tenho aqui uma lista de palavras, e gostava que olhasses para cada uma das palavras apresentadas nessa lista e que me disseses o que é que achas que pode estar aí escrito. O que é que achas que se pode ler aqui?”

Para esta avaliação a cotação incide nos acertos que a criança consegue fazer quanto ao número de fonemas lidos corretamente assim como o número de palavras lidas corretamente. A pontuação pode variar entre 0 e 25 pontos para o número de letras lidas corretamente, e 0 e 8 pontos para as palavras (Anexo D).

3.6. Nomeação rápida de cores

O teste da nomeação rápida de cores é um sub-teste da Bateria de Avaliação Neuropsicológica de Coimbra (Simões et al., 2016) e foi contruído para crianças com idades compreendidas entre os 5-6 anos de idade. Este sub-teste da bateria de testes afere as competências para a leitura através do tempo que as crianças levam para executar esta prova. Esta

prova é composta por uma tabela com cinco cores diferentes distribuídas em cinco linhas com 10 estímulos visuais perfazendo um total de 50 itens. As distribuições destes itens seguem uma aleatoriedade estratégica de forma constante sem existir uma repetição seguida do item. Antes de dar início à prova, é feita uma amostra de três quadrados com 3 cores diferentes e depois uma tabela de 3x2 também com diferentes cores como forma de explicitação e reconhecimento das cinco cores que irão ser utilizadas na prova em si.

A instrução é dada da seguinte forma:

“Vamos jogar ao jogo das cores, e vou te pedir que digas as cores que estão aqui representadas.” Agora que já sabes como se joga a este jogo vou-te mostrar um conjunto de cores que quero que faças o mesmo o mais rápido que conseguires.”

Nesta prova para a avaliação é tido em conta o tempo total da execução da prova (Anexo E)

4. Procedimentos

4.1. Procedimento e recolha de dados dos participantes

Para a recolha dos dados dos participantes foi realizada uma reunião com as educadoras das escolas, onde lhes foi apresentada e explicada a intenção do estudo assim como receber o aval das educadoras a fim de prosseguir com a construção e envio dos consentimentos informados aos pais de todos os participantes, de forma que os pais pudessem ficar a conhecer e dar a respetiva autorização de participação dos seus educandos no estudo. De mencionar que a recolha dos dados foi elaborada com o mesmo princípio para a totalidade dos participantes da amostra.

Posto isto, a realização do momento da aplicação dos pré-testes, ocorreu de forma individual, fora do contexto de sala tentando ao máximo escolher um local que fosse o mais tranquilo e o menos ruidoso possível não ultrapassando entre os 15 a 20 minutos mediante as capacidades de cada criança. Após a recolha destes dados, deu-se início à intervenção com o grupo experimental.

4.2. Procedimento e recolha de avaliação

A recolha dos dados para a avaliação deste estudo foi elaborada em dois momentos com um pré-teste antes da intervenção com o programa de literacia e um pós-teste uma semana após o final do programa. O primeiro momento é o que determinámos como pré-teste e teve início em outubro de 2023 com os dois grupos, tendo sido concluído em novembro de 2023. O segundo

momento de recolha dos dados de avaliação determinado como o pós-teste teve em janeiro de 2024 e teve como data de término em fevereiro de 2024. No intervalo entre o pré-teste e o pós-teste foi desenvolvido o programa de intervenção de dezembro a janeiro. De referir que a recolha dos dados de avaliação da consciência fonológica (consciência silábica e fonémica), leitura e escrita inventada e conhecimento de letras serviu igualmente como medida de controlo.

5. Programa de literacia emergente

O instrumento desenvolvido para esta investigação constitui na aplicação de um programa sócio construtivista constituído por 12 sessões bissemanais com uma duração de 30 a 45 minutos. O programa foi desenvolvido em quatro momentos distintos. O primeiro momento constitui o momento de introdução às atividades para a sessão em si. E neste momento ao longo do programa foram utilizados recursos como: leitura de histórias, pequenos vídeos, canções e imagens que constituem a abordagem à literacia expressa sob vários suportes presentes no quotidiano e na sociedade contemporânea. Pretendeu-se com este momento que as crianças se preparassem para direcionar o foco para as tarefas seguintes.

Posteriormente a este momento, passou-se para uma atividade em grande grupo. O objetivo geral passou por promover uma abordagem em que as crianças conseguissem construir um pensamento conjunto sob as propostas apresentadas. Em seguida, seguiu-se para uma atividade em pequeno grupo, em que o grupo foi dividido em três de forma equilibrada quanto ao número de crianças e conhecimentos, i.e., a distribuição das crianças pelos grupos foi realizada de forma heterógena quanto ao conhecimento que possuíam para que houvesse um maior equilíbrio e capacidade de interação. Por último, foi realizada uma atividade individual em que cada criança deveria escrever, como soubesse, uma palavra sugerida pelo adulto e que tenha relação com a atividade inicial.

Posto isto, o programa tem dois objetivos gerais, um está relacionado com o domínio da literacia, o domínio da consciência fonológica (consciência com base na sílaba e fonema inicial, divisão silábica), domínio das escritas inventadas e conhecimento das letras. O segundo objetivo geral é a apropriação de conhecimentos e estratégias pelas educadoras de infância.

No domínio sobre a literacia, foram utilizadas diversas atividades que foram além do que foi avaliado no pré-teste e pós-teste uma vez que se aproximavam do tipo de atividades utilizadas no jardim de infância. Estas incidiram na consciência sintática, morfologia das frases e palavras no que respeita a funcionalidade da escrita, correção de palavras, ordenação de frases,

construção de frases, histórias e tipologia de textos, sempre com recurso a imagens e instruções dadas pela investigadora em colaboração das educadoras. Dentro da consciência fonológica, a mesma encontrou-se dividida em tarefas centradas na divisão silábica, fonema inicial, sílabas cujos som correspondem aos fonemas, correspondência fonema-grafema, adição e supressão de sílabas. Quanto às escritas inventadas as mesmas assentaram especificamente na escrita de palavras escolhidas em função das competências do grupo apuradas na fase de pré-testes, atendendo à não utilização de palavras inseridas nos pré/pós-testes. De salientar que este programa foi desenvolvido para o aumento de competências nas crianças não obstante a participação das educadoras que também foi um dos objetivos deste programa. Deste modo, todas as atividades foram planeadas e realizadas com as educadoras tendo em conjunto com as auxiliares um papel muito relevante na dinamização das sessões a par com a investigadora.

5.1. Intervenção com o grupo experimental (grupo 1)

Na primeira sessão, uma sessão introdutória ao programa, teve-se o objetivo específico de falar com as crianças sobre aspetos relacionados com a funcionalidade da linguagem escrita, com recurso a vários materiais onde se podiam encontrar a escrita. Em consonância com a teoria de Alves Martins e Niza, (1998) esta sessão teve como pressuposto a abordagem da funcionalidade da leitura e escrita e o desenvolvimento do projeto pessoal leitor-escritor que sistematiza os objetivos pessoais que as crianças vão desenvolvendo para a aquisição da aprendizagem da leitura e da escrita.

Foram apresentados às crianças como materiais de exploração: caixas de cereais, livros, panfletos informativos de supermercados e publicidade imobiliária, caixa de medicamento, copo de iogurte, carta de correspondência pessoal, pacote de bolachas e jogos. Posteriormente foram feitas perguntas sobre onde se encontravam as escritas e para que servia a escrita em cada material apresentado e foi perguntado também quem já tinham visto a escrever e porque é que era importante que soubessem ler e escrever.

Na segunda sessão foram apresentadas no momento de grande grupo, quatro letras aleatoriamente representadas no livro "*O Alfabeto dos países*" de José Jorge Letria. Este livro tem como conteúdo narrativo 26 poemas em rimas que se relacionam com as características culturais e bandeira dos países, representando as 26 letras do alfabeto. Foi perguntado às crianças se conheciam a letra que estava a ser mostrada. Depois de identificarem o nome e o som da letra foi lido um poema que é composto por rimas referente ao país e à letra apresentada e foi feita a pergunta se sabiam que tipo de texto tinha sido lido. Posteriormente foi pedido às crianças que identificassem qual a parte mais pequena da palavra que compõe uma rima. Após as respostas

dadas, foi conversado em grande grupo sobre a importância do som das letras, assim como as regras para a construção de uma rima. As letras trabalhadas neste momento da sessão foram o F, V, M, Q. O objetivo de ter apresentado a letra Q surgiu por ser uma letra que normalmente as crianças confundem com um O ou então desconhecem a letra (Anexo F).

No momento de pequeno grupo foram mostrados cartões (Anexo G) às crianças com diferentes tipos de escrita, assim como números e símbolos sem significado para que as mesmas pudessem identificar o que é que se pode utilizar como escrita e se o que viam no cartão apresentado se podia ler. O objetivo desta sessão centrou-se em perceber o que é que as crianças percebem como sistema de escrita, assim como fazerem a diferenciação entre o que se pode ou não utilizar como códigos para a escrita e para a leitura, números e símbolos. Teve-se como princípio base para esta sessão a investigação de Alves Martins (1989). Por fim, o último momento desta sessão passou pela elaboração do caderno das escritas onde posteriormente as crianças personalizaram a capa e assim como a escrita do nome próprio.

A terceira, quarta e quinta sessão no momento de grande grupo, tiveram como princípio atividades relacionadas com a consciência fonológica no que refere à identificação de sílabas iniciais, divisão silábica e introdução ao fonema inicial. Estas atividades têm a base teórica os estudos de vários autores que apontam para a importância da consciência fonológica como fatores preditivos de maior sucesso nas competências da leitura e escrita (Albuquerque & Martins, 2015, Ferraz et al.,2018; Maluf & Barrera, 1997; Silva,1996.).

Na terceira sessão no momento de grande grupo, a atividade consistiu na identificação de letras e divisão silábica com recurso a cartões de letras do alfabeto. Foi mostrado aleatoriamente uma letra e foi pedido às crianças que pensassem numa palavra que começasse com a letra apresentada. Em seguida, foi pedido que fizessem a divisão e contagem de sílabas da palavra que foi pensada pelas crianças. Foram utilizadas quatro letras nesta atividade. No momento de pequeno grupo da terceira sessão trabalhou-se a distinção entre letras maiúsculas e minúsculas e números com recurso a cartões. Foram apresentadas às crianças seis letras maiúsculas, seis letras minúsculas e seis números de 1 a 6 e foi-lhes pedido que agrupassem as letras minúsculas, as maiúsculas e os números. A escolha das letras foi arbitrária (Anexo H). No momento individual, teve como atividade a produção de escritas inventadas. Nesta sessão foi pedido às crianças que escrevem como soubessem e como pensavam que se poderia escrever a palavra MOTA mencionando que não existem acertos nem erros. Depois de todas as crianças terem escrito a palavra, procedeu-se à escrita da palavra no quadro da sala e foi pedido às crianças

que analisassem as suas escritas e foi feita uma reflexão no sentido da identificação das sílabas, MO e depois TA e posteriormente foi feita a análise dos fonemas.

Na quarta sessão no momento de grande grupo, foi construída uma roleta a partir de um jogo interativo que continha sete palavras (bola, copo, sapo, banana, mala, boneca, pêra) e o objetivo era fazer girar a roleta e a palavra que saía as crianças teriam de fazer oralmente a divisão e contagem de sílabas, assim como identificar qual o fonema inicial de cada imagem (Anexo I). No momento de pequeno grupo foram apresentadas às crianças cinco cartões com imagens e foi pedido que nomeassem as imagens, em seguida foi entregue as palavras que “legendavam” as imagens e as crianças teriam de fazer a correspondência. As imagens e respectivas palavras eram: PIPOCAS, BANANA, DEDO, URSO (Anexo J). No momento individual foi composto por duas atividades numa trabalhou-se a contagem silábica com recurso ao desenho produzido pelas crianças, assim foi pedido às crianças que desenhassem no caderno das escritas um sol, um pato e uma laranja. Em seguida foram entregues individualmente um saco com 10 feijões secos e foi solicitado que contassem quantas sílabas tinha cada palavra e colocassem ao lado do desenho a quantidade de sílabas que identificaram (Anexo K). A segunda atividade comportou a escrita inventada onde foi pedido que pensassem e escrevessem como soubessem a palavra PATO. Em seguida a investigadora fez a reflexão conjunta com todas as crianças sobre como as crianças consideravam que se poderia escrever a palavra PATO e em consenso da maioria das crianças a palavra foi escrita numa folha e afixada no quadro das escritas.

Na quinta sessão no momento de grande grupo foi trabalhado a identificação dos fonemas iniciais. Foi criado um dado com seis faces onde cada uma dessas faces continha as imagens: beliche, veneno, televisão, menina, regador e iguana. Posteriormente existiam seis cartões de correspondência dos fonemas com imagens: besouro, veludo (cartão com veludo), telefone, melancia, relógio, hipopótamo. A atividade ocorria em formato de jogo do dado das sílabas da seguinte forma: Primeiro, foram mostrados às crianças os cartões com as imagens e foi pedido às crianças que identificassem cada uma das imagens. O cartão de veludo foi dado a cada uma das crianças para que tocassem e soubessem dizer que tecido era aquele. Depois da identificação das imagens, estas foram coladas no quadro. Em seguida, foi-lhes explicado que aquelas imagens iriam fazer a correspondência do som inicial de cada uma das imagens que se encontravam nas faces do dado do seguinte modo:

- Eu vou lançar o dado, e a imagem que sair vão ter de dizer a que imagem do quadro corresponde. Estão prontos para jogar o dado dos fonemas?

Posto isto, o dado foi atirado as vezes necessárias até fazer a correspondência de todos os fonemas. À medida que as crianças iam dando as suas respostas, era feita uma flexão conjunta para que pudessem explicar o pensamento que fizeram para chegar à escolha/correspondência das palavras (Anexo L). No momento de pequeno grupo, a atividade seguiu o mesmo princípio do momento de grande grupo, outrora com outra atividade que visava também o trabalho colaborativo entre as crianças. As crianças foram divididas em três grupos e foi atribuída uma palavra por grupo (penico, epá, ábaco) de seguida pediu-se às crianças que fechassem os olhos e foram escondidas na sala três palavras (pepino, égua e águia). Cada grupo teria de encontrar a palavra que fazia correspondência do fonema inicial com a palavra que tinha sido atribuída ao seu grupo (Anexo M). No momento individual foi trabalhada a escrita inventada com a palavra CAMA. Partindo sempre da mesma premissa que escrevessem como soubessem e como achavam que poderia ser escrita a palavra, posteriormente foi feita a reflexão conjunta e a respetiva escrita da palavra em consenso maioritário do grupo.

A sexta sessão no momento de grande grupo, teve como objetivo abordar o tipo de texto com recurso à história “*O Pedro perdeu o coelhinho*” (Sandrine Deredel Rogeron). Depois de ter sido lido o texto, foi feita uma análise quanto ao tipo de texto que aquela história refletia (i.e., conto, fábula, poema etc.) quem são e o que são as personagens numa história, assim como está organizado um texto quanto ao conteúdo no que se refere ao princípio (introdução), meio (desenvolvimento) e fim (conclusão) de um texto (Anexo N). No momento de pequeno grupo foi fornecido às crianças uma folha com três imagens: uma escola, uma pilha de livros e um conjunto de crianças com o objetivo de trabalhar a construção de frases, neste sentido foi pedido às crianças que construíssem oralmente uma frase que contivesse as três imagens em conformidade com as regras gramaticais utilizando o sujeito, predicado, artigos e verbos. Foram ditas frases como: “*Na escola, existem livros para as crianças aprenderem a ler e a escrever. As crianças vão à escola aprender a ler e a escrever com os seus livros*” (Anexo O). O momento de trabalho individual foi dividido em duas atividades, uma consistiu com a atividade de correspondência e identificação de fonemas com recurso a uma folha com 10 imagens. Foi distribuída uma folha que continha as imagens: pato- porco; lata- lobo; caracol- coração; rato-rebuçado; menino-moeda e as crianças teriam de ligar as respetivas correspondências fonémicas (Anexo P). A outra atividade assentou nas escritas inventadas sempre com o mesmo princípio escrever como sabem e acham que pode ser escrita a palavra FOCA, posteriormente foi feita a reflexão conjunta e a respetiva escrita da palavra em consenso maioritário do grupo.

No momento de grande grupo da sétima sessão, foi feita uma reflexão sobre a funcionalidade da leitura e escrita a partir da escolha dos materiais que cada criança fez. Isto é, foi

pedido às crianças na sessão anterior que trouxessem de casa algo contivesse escritas, relembrando a atividade sobre funcionalidade da leitura e escrita trabalhada na segunda sessão. Em seguida foi questionado a cada criança qual o motivo da sua escolha, porque é que considerou importante aquela escolha, onde é que o material escolhido continha escritas e se sabia qual era a informação subjacente. Foi pedido às crianças que diversificassem os materiais de forma a evitar que as crianças trouxessem exclusivamente histórias, assim como se sentissem dificuldades na escolha que pedissem ajuda aos pais. Quanto ao momento de pequeno grupo, teve-se como objetivo trabalhar a construção de uma frase a partir de palavras soltas, correspondência inicial com base no fonema. Foi distribuído por cada grupo quatro folhas, com uma letra (“O”) e três palavras (“urso”); (“come”); (“mel.”). Seguidamente foi dito às crianças que as quatro folhas soltas quando se juntam formam a frase “O urso come mel.”. Posteriormente foi pedido às crianças para formarem a frase. Posto isto, foi feita uma reflexão com as crianças com o objetivo de perceber a escolha e ordem das folhas na formação da frase, e no final foi feita uma explicação sobre quais são as regras base para construir uma frase. As regras são: o início da frase tem de começar com a letra maiúscula e o fim da frase é representado com um sinal de pontuação que se chama ponto final (Anexo Q). Relativamente ao momento individual este foi composto com duas atividades onde a primeira teve como recurso uma folha com seis imagens (biberão-bola; milho- macaco; pirâmide- papagaio) onde as crianças teriam de proceder à correspondência do fonema inicial e a contagem silábica (Anexo R). A segunda atividade consistiu na produção de escrita inventada com a palavra JACARÉ.

A oitava sessão teve como início de atividade de contextualização em grande grupo a leitura da *história* “O Rato Renato dorme na casa dos avós” de Anna Casalis onde foi pedido às crianças que estivessem atentas à leitura, pois iria-se trabalhar na história num outro momento (Anexo S). Em seguida procedeu-se à visualização de um vídeo de uma música com o objetivo das crianças perceberem a mensagem que a mesma pretendia transmitir e mostrar o significado das legendas. Foi perguntado às crianças se conheciam a *música* “A Rena do nariz encarnado”. Em seguida foi pedido que tomassem atenção à letra e à escrita que surgia na música. Terminada a visualização do vídeo as crianças foram questionadas sobre qual era a mensagem que a música transmitia e foi feita a reflexão e relação da escrita relativamente às legendas e o que representam. Em momento de pequeno grupo o objetivo foi trabalhar a correção de erros na leitura. Isto é, a partir da leitura feita na contextualização foi lido um excerto com palavras lidas incorretamente, assim foi pedido às crianças que identificassem as palavras que continham erros e foi pedido que as corrigissem. De salientar que esta atividade foi elaborada oralmente. A atividade realizada no momento

individual contempla um momento de escrita inventada onde se pediu que escrevessem a palavra BONECO.

Na nona sessão a atividade em grande grupo teve como recurso a visualização de um vídeo da história “*O incrível rapaz que comia livro*” de Oliver Jeffers com o objetivo de fazer oralmente o resumo da história segundo as regras trabalhadas na sexta sessão relativa à produção de um texto (introdução, desenvolvimento, conclusão). Cada criança contribuiu com uma frase. Já no momento de pequeno grupo a atividade teve como objetivo fazer a correspondência do fonema inicial com o grafema com o suporte de uma folha com seis imagens (anel, bola, dominó, macaco, rato e urso). Nesta atividade as crianças teriam de a partir das imagens identificar qual era o fonema e representá-lo enquanto grafema (Anexo T). O momento individual contou com a atividade de escrita inventada com a palavra URSO.

Na 10ª sessão, no momento de grande grupo, as crianças escolheram previamente em conjunto com a educadora, uma história que pertencesse à sala, com o objetivo que fosse o grupo a contar a história à investigadora (a escolha da história foi feita na sessão anterior). Esta história poderia ser a que as crianças mais tinham gostado de ouvir a educadora a contar ou outro motivo que considerassem relevante, neste momento teve-se o objetivo de abordar a capacidade das crianças para dizer como um livro é composto (capa, contracapa, lombada, título), quem é o autor, quais são as personagens e tudo é necessário para saber sobre a escolha de uma leitura (livro) onde se pode encontrar e relacionar a importância da leitura e escrita. Em momento de pequeno grupo, foram disponibilizadas quatro (A- O-P-S) letras soltas. Neste momento teve-se como objetivo a manipulação das letras e sílabas para a construção de palavras. Assim com estas letras a maioria das crianças formaram as palavras: sopa, sapo. Houve crianças que mencionaram que se podia ainda escrever pá, pó, pás e pós (houve quem dissesse que teria de ter acento (agudo) na letra, outras consideraram que não era preciso (Anexo U). O momento individual, contou com escrita inventada onde se pediu às crianças que escrevessem como sabiam e como consideraram que se podia escrever a palavra COPO, como parte da atividade de escrita foi posteriormente feita a reflexão conjunta e a respetiva escrita da palavra em consenso da maioria das crianças do grupo.

A 11ª sessão, contou com uma atividade em grande grupo com a leitura de um poema de rimas de Dulce Ducla Soares que se chama “*Tudo ao Contrário*”. Este foi um momento de análise e interpretação do tipo de texto e rimas. Antes de dar início à atividade foi pedido às crianças que sentassem no sentido contrário ao habitual (de costas voltadas para a investigadora) e com os olhos fechados, em seguida foi pedido que ouvissem o que iria ser transmitido. Foi

então lido o poema de forma pausada e no final do poema, pediu-se às crianças que voltassem à posição habitual dos momentos de grande grupo. Seguidamente, foi feita uma reflexão sobre o que tinha sido transmitido (quanto ao tipo de texto) e solicitado às crianças que identificassem quais eram as palavras que rimavam, assim como a exploração da sílaba final das rimas tal como os fonemas. Posto isto, foi mostrado o texto às crianças para que pudessem explorar e identificar o que tinha sido refletivo (o texto ficou afixado na sala) (Anexo V). Em pequeno grupo foram distribuídos três cartões com imagens (Bola, Cama e Pato) e 10 letras por grupo (A, A, B, C, L, M, O, P, S, T) o objetivo desta sessão consistiu em legendar as imagens com recurso às letras disponíveis tal com incentivar as crianças para formarem novas palavras com apoio das educadoras, auxiliares de educação e investigadora. As crianças formaram várias palavras e.g., mota, campo, sapo, casa, pato, sol, lata, pota, mala, sala, sola, mola etc. (Anexo X). O momento individual contou com a produção de escrita inventada com a palavra MENINA com os mesmos pressupostos de todos os momentos de escrita inventada.

Por fim a 12ª sessão foi mostrado um vídeo às crianças do alfabeto e foi feita uma reflexão sobre tudo o que foi apresentado ao longo do programa, foi pedido às crianças que em consenso atribuíssem uma palavra que definisse o programa. Numa sala foi escolhida a palavra AMOR na outra sala foi escolhida a palavra INVRIVÉL. Estas palavras serviram para o momento de escrita inventada. Posto isto, foram entregues diplomas às crianças e às educadoras (Anexo Z).

Exemplo de uma sessão no momento individual escritas inventadas:

INV. - “Então, agora vamos pensar numa palavra que eu vos vou dizer.

Pensem lá como é que vocês acham que se pode escrever a palavra FOCA.

Já pensaram na palavra FOCA?

C: Sim

INV. -Então agora, como vocês souberem e como acham que se pode escrever, escrevam a palavra FOCA. Não existem respostas certas ou erradas, pois todas as vossas escritas neste momento são aquilo que vocês sabem e muito bem, representar e isso é espetacular.

Uma das crianças pergunta em voz alta:

C.- FOCA começa com FÓ, não é?

Outra criança responde:

C.- Sim, começa com FÓ. FÓ-CA. por isso é um FÓ.

Outra criança diz:

C.- FÓ, é um EFE e um ó.

INV.- Estão todos a pensar bem, podem escrever como cada um sabe escrever e depois já vamos todos juntos ver como acham que podemos escrever.

Entretanto, foi dado um tempo para que todas as crianças terminassem de escrever a palavra MOTA, e foi-lhes perguntado.

INV: Já todos escreveram a palavra FOCA?

Cs: Sim.

INV: Então agora, todos juntos vamos escrever a palavra FOCA, para colocar no nosso quadro das escritas. Então na palavra FOCA qual é a primeira letra que colocamos?

Cs: FÓ.

INV: Todos concordam que a primeira letra é FÓ?

Cs: Não é um EFE primeiro e depois é que é um Ó. FÓ tem duas letras é um EFE e um Ó.

INV: Quem é que acha que a primeira letra é um EFE coloca o dedo no ar?

As crianças colocam o dedo no ar e faz-se a contagem.

INV: Quem é que acha que a primeira letra é um FÓ?

Faz-se exatamente o mesmo, contam-se os dedos nos ar.

INV: Boa, então a letra EFE como primeira letra a escrever, teve mais votos. A maioria acha que começa com um EFE. Quem é que não concorda e porque é que não concorda?"

Depois deste momento, é feita uma reflexão em grande grupo para perceber se todas as crianças entram em acordo com a escolha da letra, sempre com a mediação da investigadora e educadora, com o objetivo de mostrar às crianças qual o som da letra /f/, assim como o som de FÓ e tentar com que as crianças com mais dúvidas possam ficar esclarecidas. É feita esta reflexão para todas as letras da palavra, FOCA, assim como para todos os momentos de escrita inventada.

Na tabela a baixo podemos ver a estrutura das palavras trabalhadas nas sessões.

Tabela 2

Estrutura silábica dos momentos de escrita ao longo de toda intervenção

	CVCV	VCCV	VCVC	CVCVCV	VCCCVCVC
Palavras	Mota; Cama Foca: Copo	Urso	Amor	Jacaré; Boneco Menina	Incrível
Sessão	3 ^a ; 4 ^o , 5 ^a ; 6 ^a	9 ^a	12 ^a	7 ^a ; 8 ^a , 11 ^a	12 ^a

5.2. Intervenção com o grupo de controlo (grupo 2)

O grupo de controlo recebeu atividades de leitura de histórias com a educadora titular durante a intervenção com o grupo experimental. No final, por questões éticas foram utilizadas as mesmas atividades com este grupo, para além de que fazia parte do pedido do agrupamento.

5.3. Cronograma

O estudo ocorreu no ano letivo 2023/2024 tendo sido calendarizado em outubro e terminado em março pelo seguinte modo:

- Seleção dos participantes e avaliação inicial: outubro e novembro
- Intervenção com a aplicação do programa de literacia emergente: dezembro e início de janeiro
- Avaliação final: de fevereiro a março.

6. Procedimento de análise de dados

Para aferir os resultados deste estudo foi utilizado um programa de análises estatísticas SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) utilizando o teste ANOVA de medições repetidas para cada uma das variáveis no programa de literacia emergente assim como a utilização de um teste Post-Hoc de Tukey (Singmann, 2023). A escolha destes testes prende-se com a intenção de comparar os resultados obtidos em momento de pré-testes e pós-teste nos grupos experimental e grupo de controlo e perceber se existem ou não diferenças estatisticamente significativas nas variáveis em estudo que medem a eficácia do programa elaborado. Foi ainda utilizada a análise de exploração para verificar as estatísticas descritivas entre grupo nos momentos de pré-teste para apurar equivalência dos grupos.

V. Análise e interpretação de resultados

Como estatísticas de grupo nas tabelas 3 e 4 a baixo podemos verificar a média e desvio padrão por variável e grupo. Estando o grupo experimental representado por grupo 1, e o grupo

de controlo o grupo 2. Nestas tabelas podemos verificar que os grupos no momento inicial se encontravam ao mesmo nível de equivalência.

Tabela 3

Estatística descritiva das variáveis em estudo por grupo e no pré-teste e pós-teste

	G	N	M	DP	M	DP
			(Pré-teste)	(Pré-teste)	(Pós-teste)	(Pós-teste)
Consciência silábica	1	49	5.16	3.65	9.37	3.69
	2	39	4.28	3.08	4.87	3.63
Consciência fonémica	1	49	4.14	3.02	15.02	3.30
	2	39	3.59	2.76	12.4	2.79
Conhecimento de letras (alfabeto)	1	49	11.18	6.49	15.09	6.49
	2	39	10.19	7.17	11.5	7.91
Escrita de letras (alfabeto)	1	49	11.43	5.62	3.37	6.63
	2	39	11.23	6.76	1.64	7.44
Leitura de palavras	1	49	1.51	2.34	11.8	2.94
	2	39	1.82	2.21	8.97	2.13
Nº de fonemas lidos corretamente	1	49	9.22	9.41	3.08	8.86
	2	39	6.77	7.62	0.846	7.90
Escrita de palavras	1	49	1.12	1.72	14.06	3.16
	2	39	1.13	1.85	7.28	1,71
Nº de fonemas escritos corretamente	1	49	8.46	6.36	6.36	7.61
	2	39	7.44	7.43	7.34	6.40

Passando agora para a análise estatística das variáveis no estudo que avaliam os pressupostos das quatro hipóteses formuladas.

Na primeira hipótese que estipulámos sobre se o programa de literacia emergente no pré-escolar teria maior conhecimento ao nível do alfabeto, foi utilizado como variáveis de medição neste estudo o conhecimento e escrita de letras do alfabeto, assim para o conhecimento de letras obtiveram-se os seguintes resultados em momento de pós-teste $F(1, 85) = 3,50, p 0.065, \eta^2_p = 0.381$ que indica que não existem diferenças entre o grupo experimental (G.E) e o grupo de controlo (G.C). Contudo efetuou-se uma análise *Post hoc* para melhor compreender estes resultados.

Tabela 5

Conhecimento das letras (alfabeto) /Efeito Intra Sujeitos

	Soma de Quadrado	gl	Quadrado médio	F	p	η^2p
Fator Med. Rep. 1	970.0	1	970.0	52.40	< .001	0.381
Fator Med. Rep. 1 * G	64.8	1	64.8	3.50	0.065	0.040
Residual	1573.5	85	18.5			

Nota. Soma de Quadrados de Tipo 3

Procedeu-se à análise dos resultados com recurso ao teste *Post-Hoc de Tukey* de forma a melhor compreender que diferenças existiam e como podiam ser explicadas. Para tal pudemos verificar que o G.E (grupo 1) e o G.C (grupo 2) tiveram ambos aumentos estatisticamente significativos no momento de pós teste no conhecimento das letras. Para o G.1 $t(1,85) = -4.009$, $P_{tukey} < .001$, para o G.2: $t(1, 85) = 6.132$, $P_{tukey} < .001$.

Tabela 6

Teste Post-Hoc de Tukey

Comparações *Post Hoc* -Fator Med. Rep.1 * G (2)

Comparações		Comparações		Diferença Média	Erro-padrão	gl	t	P _{tukey}
Fator Med.Rep.1	G	Fator Med.Rep.1	G					
Nível 1	1	- Nível 1	2	5.247	1.446	85.0	3.630	0.003
		- Nível 2	1	-3.521	0.878	85.0	-4.009	< .001
		- Nível 2	2	-0.728	1.527	85.0	-0.476	0.964
	2	- Nível 2	1	-8.768	1.512	85.0	-5.798	< .001
		- Nível 2	2	-5.974	0.974	85.0	-6.132	< .001
		- Nível 2	2	2.793	1.590	85.0	1.756	0.302

Quanto à escrita de letras do alfabeto, os resultados remetem para um aumento também este significativo no G.E. em comparação com o G.C. $F(1, 86) = 22.5$, $p < .001$, $\eta^2p = 0.207$.

Tabela 7

Escrita de letras do alfabeto / Efeito Intra sujeitos

	Soma de Quadrado	gl	Quadrado médio	F	p	η^2p
Fator Med. Rep. 1	248	1	247.78	29.6	< .001	0.256
Fator Med. Rep. 1 * G	188	1	188.06	22.5	< .001	0.207
Residual	720	86	8.38			

Nota: Soma dos Quadrados Tipo 3

Para a segunda hipótese referente ao impacto que o programa de literacia emergente no pré-escolar pode ter nas competências fonológicas no grupo experimental, foram avaliados a consciência silábica e a consciência fonémica e os resultados de ambas as variáveis mostraram que existiram diferenças estatisticamente significativas. Assim para as sílabas apuraram-se como estatística de teste $F(1, 86) = 22.5, p < .001, \eta^2p = 0.207$ que indica que o G.E após o programa obteve melhores resultados comparativamente ao G.C.

Tabela 8

Consciência silábica/Efeito Intra sujeitos

	Soma de Quadrado	gl	Quadrado médio	F	p	η^2p
Fator Med. Rep. 1	250	1	249.52	39.5	< .001	0.315
Fator Med. Rep. 1 * G	142	1	141.84	22.5	< .001	0.207
Residual	543	86	6.31			

Nota: Soma dos Quadrados Tipo 3

Quanto aos fonemas os resultados apurados $F(1, 86) = 34.4, p < .001, \eta^2p = 0.286$ indicam também que houve diferenças estatisticamente significativas no momento pós-teste entre o G.E e o G.C.

Tabela 9

Consciência fonémica /Efeito Intra Sujeitos

	Soma de Quadrado	gl	Quadrado médio	F	p	η^2p
Fator Med. Rep. 1	126	1	126.47	31.5	< .001	0.268
Fator Med. Rep. 1 * G	138	1	138.13	34.4	< .001	0.286
Residual	346	86	4.02			

Nota: Soma dos Quadrados Tipo 3

Passando agora para a terceira hipótese onde foi estimada a possibilidade de existir um aumento no grupo experimental para a capacidade da leitura após a aplicação de um programa de literacia emergente no pré-escolar, para medir estas competências procedeu-se à análise da leitura de palavras e a análise do número de letras corretamente lidas onde os resultados obtidos expressaram diferenças estatisticamente significativas, i.e., o G.E mostrou ter uma evolução significativa quanto às competências avaliadas na capacidade da leitura após o programa quando comparado com o G.C $F(1, 86) = 18.7, p < .001, \eta^2_p = 0.179$.

Tabela 10

Leitura de palavras / Efeito Intra sujeitos

	Soma de Quadrado	gl	Quadrado médio	F	p	η^2_p
Fator Med. Rep. 1	30.6	1	30.56	12.7	< .001	0.129
Fator Med. Rep. 1 * G	45.0	1	45.04	18.7	< .001	0.179
Residual	206.9	86	2.41			

Nota: Soma dos Quadrados Tipo 3

Para o número de letras corretamente lidas apuraram-se diferenças estatisticamente significativas entre o G.E. e o G.C. no momento de pós-teste $F(1, 86) = 21.71, p < .001, \eta^2_p = 0.202$ indicando assim que o G.E. manifestou uma maior evolução perante o G.C.

Tabela 11

Nº de letras lidas corretamente / Efeito Intra sujeitos

	Soma de Quadrado	gl	Quadrado médio	F	p	η^2_p
Fator Med. Rep. 1	128	1	128.5	5.05	0.027	0.055
Fator Med. Rep. 1 * G	552	1	552.3	21.71	< .001	0.202
Residual	2188	86	25.4			

Nota: Soma de Quadrados de Tipo 3

Quanto à quarta hipótese estimada referente ao impacto que o programa de literacia emergente em crianças no pré-escolar poderá ter na escrita inventada, foram medidas as capacidades de escrita quanto à escrita de palavras e, o número de letras corretamente escritas. Neste domínio à semelhança da hipótese anterior também estas medidas expressaram existir diferenças estatisticamente significativas. Para a escrita de palavras podemos aferir que o G.E. se

evidenciou positivamente com resultados superiores ao G.C. $F(1, 86) = 29.7, p < .001, \eta^2_p = 0.257$.

Tabela 12

Escrita de palavras / Efeito Intra sujeitos

	Soma de Quadrado	gl	Quadrado médio	F	p	η^2_p
Fator Med. Rep. 1	30.05	1	30.54	16.6	< .001	0.161
Fator Med. Rep. 1 * G	54.5	1	54.54	29.7	< .001	0.257
Residual	157.9	86	1.84			

Nota. Soma de Quadrados de Tipo 3

Por fim, para a o número de letras escritas corretamente os resultados indicaram existir diferenças estatisticamente significativas entre o G.E e o G.C aquando do momento de pós teste sendo assim representados por $F(1, 86) = 40.6, p < .001, \eta^2_p = 0.321$.

Tabela 13

Nº de letras corretamente escritas/ Efeito Intra Sujeito

	Soma de Quadrado	gl	Quadrado médio	F	p	η^2_p
Fator Med. Rep. 1	436	1	435.9	36.9	< .001	0.300
Fator Med. Rep. 1 * G	479	1	479.2	40.6	< .001	0.321
Residual	1016	86	11.8			

Nota. Soma dos Quadrados Tipo 3

Deste modo podemos aferir que todas as hipóteses que foram estipuladas corroboraram com os resultados obtidos. O que nos dá de alguma forma um suporte estatístico e científico na eficácia deste programa.

VI. DISCUSSÃO

A proposta principal deste estudo teve como objetivo verificar e compreender a eficácia de um programa de literacia realizado em salas de JI, em contexto naturalístico envolvendo as educadoras e auxiliares de ação educativa ao nível das competências iniciais para a leitura e escrita com crianças do pré-escolar. Para tal, tentou-se perceber de que modo é que um programa que incide em atividades diversificadas que trabalham a consciência fonológica ao nível das competências fonémicas e silábicas, escrita inventada, conhecimento e manipulação de letras se traduz num aumento nas produções de escrita e leitura de palavras, no número de letras lidas corretamente, do número de letras escritas corretamente, conhecimento e escrita das letras do alfabeto, fonemas e sílabas, sendo que, no decurso das atividades nunca foi pedido às crianças para lerem palavras.

Por conseguinte formulámos uma questão de investigação que propõe verificar se o programa de literacia emergente iria contribuir para um aumento estatisticamente significativo nas competências de literacia de crianças do pré-escolar (consciência fonológica, conhecimento das letras do alfabeto, escrita inventada e leitura) sujeitas a um programa de intervenção de literacia emergente quando comparadas com as competências de crianças com quem esse programa não foi desenvolvido.

Paralelamente à nossa questão de investigação formulámos ainda quatro hipóteses para esta questão de investigação, às quais procedemos em seguida à discussão dos resultados para cada uma das hipóteses formuladas.

Para a primeira hipótese em que estipulámos que crianças sujeitas a um programa de intervenção de literacia emergente apresentam maior conhecimento do alfabeto, em situação de pós-teste do que as crianças que não receberam o programa, foram medidas as competências do conhecimento das letras e número de letras corretamente escritas. Assim, para a medida do conhecimento das letras ainda que não tenha existido uma diferença estatisticamente significativa entre os dois momentos, foi realizada uma análise Post hoc e verificou-se a existência de um aumento nos dois grupos no momento pós teste. Estes resultados vão ao encontro da hipótese formulada corroborando com os estudos de Alves Martins e Silva (1999) sobre as concetualizações que as crianças possuem relativamente à representação do oral para o escrito e a influência que o conhecimento das letras exerce nestas mesmas concetualizações. Corroboramos ainda com o estudo de Molfese et al. (2006) no sentido que as tarefas realizadas no pré-escolar orientadas para as competências de literacia emergente promovem um maior conhecimento das letras. Quanto aos resultados sobre a escrita de letras podemos comparar com os estudos que

evidenciam que crianças que se encontrem numa fase conceptual da escrita mais evoluída, apresentam um maior conhecimento do alfabeto traduzindo-se numa representação de escrita de letras de forma mais acertada. Isto é, as crianças nesta fase já possuem conhecimentos que lhes permitem fazer a relação entre o que a linguagem oral representa de forma concreta na escrita (Alves-Martins & Niza, 1998; Alves-Martins & Monteiro, 2020). Em adição, podemos inferir que o conhecimento que as crianças obtiveram com o programa em atividades literacia emergente contribuíram para tal aumento. No estudo de Treiman e Kessler (2003) “*The Role of letter names in the acquisition of literacy*” os autores mencionam que as crianças com conhecimentos dos nomes das letras mais evoluídos têm mais capacidades de as conseguir representar graficamente. No fundo têm maior conhecimento da representação do oral no escrito. Em acréscimo, os autores referem ainda que o nome das letras e o som das letras quando apreendido é repercutido tanto na aprendizagem da leitura como na escrita. Podemos ainda nos basear nos resultados obtidos do grupo experimental 4 no trabalho de Silva et al., (2008) como suporte empírico dos nossos. Este trabalho evidenciou que tarefas de conhecimento das letras leva as crianças a melhoras a escrita das mesmas, tal como estas impactam nas produções de escrita e consciência fonológica, que por sua vez facilita a aprendizagem inicial da leitura.

Os resultados para a nossa segunda hipótese que se refere à possível existência de um aumento estatisticamente significativo nas competências de consciência fonológica (consciência silábica e consciência fonémica) foram confirmados. Assim os nossos resultados vão ao encontro das investigações de Silva, (1996), Alves-Martins e Silva (1999; 2001) que evidenciaram que trabalhar as competências ao nível do fonema e sílaba contribuem para a aprendizagem da leitura e escrita. Adicionalmente Silva, (2022) menciona que trabalhar estas competências ao nível pré-escolar prediz um maior sucesso quando as crianças iniciam o ensino formal.

Na terceira hipótese sugerimos que crianças que participaram de um programa de literacia emergente, teriam um aumento nas competências iniciais para a leitura (leitura de palavras e o número de letras lidas corretamente) em situação de pós-teste, os nossos resultados foram ao encontro da nossa hipótese estimada. Assim partindo de atividades de escrita inventada, consciência fonémica e silábica permitiu com que as crianças conseguissem fazer mais decodificações ajustadas no final do programa. Neste sentido os nossos dados podem ser equiparados a outros estudos que mostram que crianças sujeitas a programas com as atividades acima mencionadas permitem crianças em idade pré-escolar já demonstram competências iniciais para a leitura (Alves- Martins, 1994; Alves-Martins & Niza, 1998 ; Alves- Martins et al., 2017).

Quanto ao número de letras corretamente lida, os resultados mostraram que o programa teve um impacto estatisticamente significativo nesta medida. Como forma de sustentar a validade destes resultados podemos considerar o estudo de Alves-Martins (2019) que nos diz que segundo o modelo de Eri (1991; 1999; 2005a e 2005b citado por Alves-Martins, 2019) as crianças a partir do conhecimento que possuem de algumas letras, fazem a relação entre as letras e a palavra que lhes é apresentada na tentativa de leitura.

A quarta hipótese que propusemos a respeito de crianças que participam num programa de literacia emergente manifestam aumento de produção escritas inventadas, os nossos resultados expressam que a hipótese é confirmada. Há semelhança de muitos estudos de programas de escritas inventada, que demonstram contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem da escrita e leitura, o nosso ainda que não seja exclusivo de escritas inventadas, mostrou também uma clara evolução. Estudos de atividades de escrita inventada no pré-escolar, evidenciam que as crianças não só aumentam nas suas capacidades de produzir escrita, bem como influenciam a apreensão do conhecimento de letras (Lourenço & Alves Martins, 2010) consciência fonémica e silábica, por consequência são preditoras de sucesso para a leitura (Reis et al., 2015). Para o número de letras corretamente escritas os resultados apontam também para um aumento significativo nesta competência com a aplicação deste programa de literacia emergente, onde podemos aferir que esta hipótese foi confirmada. Desta forma estes resultados vão ao encontro de vários estudos já produzidos, nomeadamente o de Alves-Martins e Niza (1998) em *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*, demonstra que as escritas com fonetização pressupõem que as crianças já conseguem estabelecer uma representação dos respetivos sons da fala na escrita apoiados numa escolha de letras com intencionalidade, ainda que, com isso não significa que as crianças saibam necessariamente escrever corretamente. Mas, já têm esta capacidade de análise e representação.

O papel das educadoras neste trabalho foi muito importante para o desenvolvimento deste programa que repercutiram nos resultados obtidos. Pois o envolvimento que tiveram contribuiu para que as atividades pudessem ocorrer organizadamente em função das necessidades apresentadas pelo agrupamento. Desta forma, as interações quer entre as crianças quer entre crianças e adultos tornam-se facilitadas pelo papel que as educadoras desempenharam. Para o efeito, podemos equiparar as atividades que foram desenvolvidas para o programa com as sugestões deixadas no estudo de Alves Martins et al., (2020), onde as autoras nas suas considerações finais sugerem que as práticas de literacia emergente devem ser mais diversificadas nas rotinas diárias ao nível da linguagem oral e abordagem à linguagem escrita. As atividades que foram preconizadas no nosso estudo vão ao encontro das sugestões deixadas pelas autoras, como

foi possível aferirmos com os nossos resultados obtidos. Ainda neste sentido, podemos compreender os benefícios que as educadoras puderam usufruir através das atividades desenvolvidas neste programa, mostrando que estas podem ser introduzidas nas rotinas diárias sem que com isso comprometa outras atividades e projetos que o JI desenvolveu ao longo do semestre. Mata, (2008) menciona que as educadoras de infância desempenham um papel muito importante na idade pré-escolar para o desenvolvimento das aprendizagens a vários níveis. Contudo no que respeita à linguagem oral e abordagem à linguagem escrita o próprio contexto quanto mais diversificado for em termos de materiais e atividades, permite com que as crianças façam aprendizagens mais significativas nestes. À semelhança das atividades que são deixadas no trabalho das OCEPE, (2016), que vão ao encontro de todas as anteriormente mencionadas, as crianças como seres ativos na sua construção necessitam de ambientes que a partir de atividades lúdicas e da brincadeira as crianças possam fazer melhores aprendizagens quer ao nível social, cognitivo, quer ao nível da linguagem oral e escrita, deste modo, o contributo das educadoras torna-se assim claramente importante para que o desenvolvimento destas competências e para uma melhor transição para o ensino formal.

VII. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conceito de literacia emergente no pré-escolar, tem vindo a ganhar cada vez mais importância para as aprendizagens no que respeita à linguagem oral e abordagem da escrita. Por sua vez, várias investigações têm vindo a ser desenvolvidas na área da leitura e escrita. A aprendizagem da leitura e escrita obedece a processos de desenvolvimento diferenciado, contudo sabe-se que não são totalmente independentes. No fundo existe uma relação interligada onde trabalhar as capacidades iniciais de escrita promovem as competências inerentes à aprendizagem da leitura (Teale & Sulzby, 1986; Alves- Martins et al., 2014; Alves- Martins, 2019).

Gostaríamos de reforçar que promover atividades quotidianas no pré-escolar que assentem em práticas de literacia emergente têm demonstrado resultados importantes na aprendizagem das competências supramencionadas. O ato de escrever e ler é um processo complexo em idades no pré-escolar. Ainda que as crianças estejam rodeadas de escrita desde sempre, se as crianças não forem incentivadas a escrever a simples imitação não será suficiente para que a escrita e a leitura se desenvolvam. Pois é a partir dos momentos de leitura em ambiente familiar e ou em contexto pré-escolar que as crianças vão descobrindo a funcionalidade da leitura bem como os aspetos formais da escrita contribuindo para o desenvolvimento conceptual da escrita promovendo assim maior motivação para explorar (Mata, 2006).

À semelhança do estudo de Alves- Martins et al., (2020) sobre as práticas pedagógicas utilizadas no pré-escolar, as atividades tendem a ser mais centradas na leitura de histórias, escrita relacionada com o nome próprio para identificação dos desenhos elaborados pelas crianças assim como a produção de escritas é com uma abordagem mais de ensino do que propriamente exploração. Partindo desta investigação o nosso estudo evidenciou que o programa desenvolvido em atividades diversificadas e com uma abordagem que permite a exploração e reflexão metalinguística são muito importantes para a aquisição do princípio do alfabeto, o conhecimento das letras, para a compreensão da relação entre a linguagem oral e a sua representação na escrita através das atividades de escrita potenciando capacidades para a leitura inicial.

Para além disso, o nosso programa para o pré-escolar tem como princípios basilares a abordagem socio-construtivista procurando dentro do contexto naturalista das crianças envolvê-las em atividades que promovem o desenvolvimento de conflitos cognitivos e sociocognitivos atuando sempre na zona de desenvolvimento proximal que parte do pressuposto que a partir dos conhecimentos que as crianças já possuem e já conhecem fazer cheguem à resolução dos mesmos à semelhança de outros estudos já realizados em Portugal (Silva & Alves- Martins, 2002; Alves Marins & Silva 2006a; 2006b; Albuquerque et al., 2010; Salvador, 2010; Alves -Martins et al.,

2014; Alves Martins et al., 2017). Como acréscimo, salienta-se ainda outra vantagem do programa que passa por ter sido planejado em três momentos diferentes de interação. O momento de grande grupo, que permite que seja feita uma reflexão conjunta para encontrar uma resposta consensual, o momento de pequeno grupo onde as crianças são igualmente incentivadas a resolver as tarefas propostas partilhando o modo como pensam e entre grupo resolver a atividade que têm em mãos, e o momento individual em que são levados a pensar e desempenhar uma tarefa individualmente. De referir que os momentos individuais incidiram em momentos de escrita inventada onde posteriormente em conjunto realizou-se sempre uma reflexão conjunta com a finalidade de escrever as palavras que foram trabalhadas em sessão sob a perspectiva conjunta das crianças. De destacar que a maioria dos trabalhos realizados relativamente a programas de intervenção no desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita são elaborados em momentos de grande grupo, ou em momentos de pequeno grupo ou individual (Alves Martins, 2014).

Outro contributo importante do nosso estudo incide no envolvimento das educadoras de infância nas sessões do programa que permitiu que as educadoras colaborassem e participassem em todos os momentos de trabalho em atividades com diversas estratégias e materiais que foram desenvolvidos para o aumento das competências associadas à aprendizagem inicial da leitura e escrita. Indo ao encontro das propostas nas OCEPE (2016), e do estudo de Alves-Martins et al., (2020).

Não obstante, uma das limitações que o nosso estudo demonstra, consiste no fato de não ter sido possível controlar o efeito professor dada a natureza do nosso estudo. Outra limitação prende-se com a indisponibilidade em recolher dados que reconhecemos serem enriquecedores para o nosso estudo como o questionário de práticas de literacia familiar, escala de motivação da aprendizagem da leitura e escrita em crianças do pré-escolar e ainda, a recolha de dados sobre práticas pedagógicas do pré-escolar que foram entregues às educadoras, mas não se obteve resposta de todas as envolvidas não podendo assim proceder à análise destes dados. Porém a falta destes dados não coloca em causa a eficácia do programa nem a proposta com que nos comprometemos a desenvolver para as crianças e responder às necessidades apresentadas pelo agrupamento, no entanto como contributo para a ciência há claramente uma maior riqueza de dados pelo que apresentamos como sugestão de futuras investigações.

Para finalizar, podemos pensar na contribuição de vários estudos que foram descritos ao longo deste trabalho que têm contribuído para o desenvolvimento das competências iniciais de escrita e leitura. Deste modo podemos destacar programas de escrita inventada e a sua

contribuição no aumento do conhecimento de letras, nas competências fonológicas, nas competências iniciais para a leitura, quer seja ao nível do pré-escolar, bem como no 1º ciclo do ensino básico e ainda como fator preventivo de eventuais dificuldades na aquisição da leitura e escrita (Hulme & Snowling, 2011). Assim consideramos que trabalhar no desenvolvimento das competências de escrita e leitura no pré-escolar com programas de atividades diversificadas como escritas inventadas, consciência fonémica e silábica, manipulação de letras e construção de frases e palavras contribui substancialmente para a aprendizagem das crianças no pré-escolar, preparando-as para melhor a transição para o ensino formal. Não menos importante, podemos eventualmente pensar na facilidade destas atividades fazerem parte da planificação das práticas pedagógicas no pré-escolar e na importância que as educadoras de JI têm para o desenvolvimento das crianças ao nível das competências trabalhadas com este programa.

VIII. REFERÊNCIAS

- Aguiar, C., & Mata, L. (2022). Literacia Emergente no Jardim de Infância. In *Ensino da Leitura e da Escrita Baseado em Evidências* (pp. 133–147). Fundação Belmiro de Azevedo.
<https://www.researchgate.net/publication/362293942>
ISBN: 978-989-53711-0-5
- Albuquerque, A., & Martins, M. A. (2015). Desenvolvimento da Consciência Fonológica em Idade Pré-Escolar: a Importância das Actividades de Escrita. *ResearchGate*.
<https://www.researchgate.net/publication/299610979>
- Albuquerque, A., & Martins, M. A. (2016). Promotion of literacy skills in early childhood: a follow-up study from kindergarten to Grade 1 / Fomento de habilidades de lecto-escritura en la primera infancia: estudio de seguimiento desde la educación infantil al primer curso de educación primaria. *Infancia Y Aprendizaje*, 39(3), 592–625.
<https://doi.org/10.1080/02103702.2016.1196913>
- Albuquerque, A., & Martins, M. A. (2018). Escrita inventada no jardim-de-infância: Contributos para a aprendizagem da leitura e escrita. *Análise Psicológica*, 36(3), 341–354.
<https://doi.org/10.14417/ap.1308>
- Albuquerque, A., & Martins, M. A. (2019). Enhancing children’s literacy learning: from invented spelling to effective reading and writing. *AZTI Arrantza*, 19, Running Issue(Running Issue), 1–24. <https://doi.org/10.17239/11esll-2019.19.01.02>
- Albuquerque, A., & Martins, M. A. (2022). Invented spelling as a tool to develop early literacy: The predictive effect on reading and spelling acquisition in Portuguese. *Journal of Writing Research*, 14(vol. 14 issue 1), 109–127. <https://doi.org/10.17239/jowr-2022.14.01.04>
- Albuquerque, A., Salvador, L., & Alves- Martins, M. (Eds.). (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*. <https://www.researchgate.net/publication/299610956>

In: Livro de Actas do XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogía.

A Coruña /Universidade da Coruña : ISSN: 1138-1663

Albuquerque, C. P. (2011). Rapid naming contributions to reading and writing acquisition of European Portuguese. *Reading & Writing*, 25(4), 775–797.

<https://doi.org/10.1007/s11145-011-9299-6>

Albuquerque, C. P., & Simões, M. (2012). Testes de Nomeação Rápida: Contributos para a avaliação da linguagem oral. *Análise Psicológica*, 27(1), 65–77.

<https://doi.org/10.14417/ap.183>

Albuquerque, Cristina Petrucci, C. P., & Simões, M. R. (2009). Testes de nomeação rápida: contributos para a avaliação da linguagem oral. *Análise Psicológica*, 27(1), 65–77.

<http://hdl.handle.net/10400.12/6118>

ISBN: 0870-8231

Alves Martins, M., Albuquerque, A., Almeida, T., Silva, A. C., Salvador, L., Rato, L., & Santos, A. (2020). *Práticas de literacia em jardim-de-infância em Portugal : o que dizem os educadores*. Centro de Investigação em Educação (CIE-ISPA), ISPA-Instituto Universitário.

<http://hdl.handle.net/10400.12/7898>

ISBN: 978-989-8384-60-7

Alves- Martins, M., & Farinha, S. (2006). Relação entre os conhecimentos iniciais sobre linguagem escrita e os resultados em leitura no final do 1º ano de escolaridade. *ABZ Da Leitura | Orientações Teóricas*.

http://www.casadaleitura.org/portalbeta/bo/abz_indices/002389_ot_relacao_conhecimentos_iniciais_linguagem_escrita_b.pdf

Machado, C.; Almeida, L.; Gonçalves, M. e Ramalho, V. (Org.) (Outubro de 2006). Actas da XI Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos. Braga: Universidade do Minho/Psiquilíbrios Edições. ISBN: 978-972-98052-7-1.

- Alves Martins, M., & Niza, I. (1998). 2. Concepções precoces acerca da linguagem escrita: Concepções precoces acerca dos aspectos conceptuais da linguagem escrita. In *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita* (pp. 64–74). Universidade aberta.
ISBN:972-674-237-4
- Alves Martins, M., & Quintas Mendes, A. (1986). Leitura da imagem e leitura da escrita: Um estudo psicogenético das diferentes conceptualizações e estratégias de leitura em crianças de idade pré-escolar. *Análise Psicológica*, 1(5), 45–65.
<http://hdl.handle.net/10400.12/2148>
- Alves Martins, M., Salvador, L., Albuquerque, A., & Fernandez, M. (2011). Otro niño lo escribió así: ayuda educativa y resultados de actividades de escritura inventada. *Revista De Educación*, 377, 161–186. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-377-357>
- Alves Martins, M., & Silva, A. C. (2006a). The impact of invented spelling on phonemic awareness. *Learning and Instruction*, 16(1), 41–56.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.12.005>
- Alves Martins, M., & Silva, C. (2001). Letter names, phonological awareness and the phonetization of writing. *European Journal of Psychology of Education*, 16(4), 605–617.
<https://doi.org/10.1007/bf03173200>
- Alves Martins, M., & Silva, C. (2006b). Phonological abilities and writing among portuguese preschool children. *European Journal of Psychology of Education*, 21(2), 163–182.
<https://doi.org/10.1007/bf03173575>
- Alves-Martins, M. (1989). A representação da palavra escrita em crianças de idade pré-escolar. *Análise Psicológica*, 7, 415–422. <https://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/49>
<http://hdl.handle.net/10400.12/5227>
ISSN:0870-8231
- Alves Martins, M. (1994, October 1). *Conceptualizações infantis sobre a linguagem escrita e aprendizagem da leitura*. <http://hdl.handle.net/10400.2/4044>

Alves Martins, M. (2019). A aprendizagem da leitura. in F. Veiga (Ed.) *Psicologia da Educação: Temas de. . . ResearchGate*.

https://www.researchgate.net/publication/337744578_Alves_Martins_M_2019_A_aprendizagem_da_leitura_In_F_Veiga_Ed_Psicologia_da_Educacao_Temas_de_Aprofundamento_Cientifico_Cap_10_pp_373-406_Lisboa_Climepsi_Editores?enrichId=rgreq-8cf4951d8fbc4494f9216e86667e86c7-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzMzNzc0NDU3ODtBUzo4NDZAzNzI1NjU1ODU5MjBAMTU3NzM3MTg0MTcxNQ%3D%3D&el=1_x_2&esc=publicationCoverPdf

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., 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., Mata, L., & Silva, C. (2014). Conceptualizações sobre linguagem escrita – Percursos de investigação. *Análise Psicológica, 32*(2), 135–143.

<https://doi.org/10.14417/ap.841>

Alves Martins, M., & Mendes, A. Q. (1987). Evolução das conceptualizações infantis sobre a escrita. *PEDU - Artigos Em Revistas Nacionais, 5*, 499–508.

<http://hdl.handle.net/10400.12/3231>

Alves Martins, M., & Silva, A. C. (1999). Os nomes das letras e a fonetização da escrita. *Análise Psicológica, 1*(17), 49–63. <https://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/1172>

Baptista, A., Viana, F. L., & Barbeiro, L. F. (2011). *O ensino da escrita: dimensões gráfica e ortográfica* (1st ed.). Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

ISBN: 978-972-742-307-1

- Barbosa, M. R., De Oliveira Medeiros, L. B., & Vale, A. P. (2016). Relação entre os níveis de escrita, consciência fonológica e conhecimento de letras. *Estudos De Psicologia (Campinas)*, 33(4), 667–676. <https://doi.org/10.1590/1982-02752016000400010>
- Batalha, J., Lobo, M., Estrela, A., & Bragança, B. (2021). Avaliação da linguagem oral e escrita no pré-escolar e nos primeiros anos de escolaridade. *Revista Da Associação Portuguesa De Linguística*, 8, 40–53. <https://doi.org/10.26334/2183-9077/rapln8ano2021a4>
- Capovilla, A. G. S., Dias, N. M., & Montiel, J. M. (2007). Desenvolvimento dos componentes da consciência fonológica no ensino fundamental e correlação com nota escolar. *Psico-USF*, 12(1), 55–64. <https://doi.org/10.1590/s1413-82712007000100007>
- Cardoso, A. M., & Balça, Â. (2017). Concepções de leitura e escrita em crianças do pré-escolar. *Educação*, 40(3), 422. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2017.3.25489>
- Cardoso-Martins, C. (1995). Sensitivity to rhymes, syllables, and phonemes in literacy acquisition in Portuguese. *Reading Research Quarterly*, 30(4), 808. <https://doi.org/10.2307/748199>
- Cardoso-Martins, C., & Batista, A. C. E. (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., Mesquita, T. C. L., & Ehri, L. (2011). Letter names and phonological awareness help children to learn letter–sound relations. *Journal of Experimental Child Psychology*, 109(1), 25–38. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2010.12.006>
- Costa, A., Silva, C., Soares, P., Vale, P., Aguiar, C., Alves, D., Gomes, I., Cadime, I., Alçada, I., Leite, I., A.Lopes, J., Veloso, J., C. Moats, L. C. M., Mata, L., Joshi, M., Alves Martins, M., Ramalho, M., Silva, M., Lousada, M., Goucha, T. (2022). *Ensino da Leitura e da Escrita Baseado em Evidências: “Manual do curso ABC: Alfabetização Baseada em Ciência.”* Fundação Belmiro de Azevedo.
- https://www.researchgate.net/publication/362405462_Ensino_da_leitura_e_da_escrita_baseado_em_evidencias?enrichId=rgreq-f8c1cef290d2237c7a718bbec4c41138-

[XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzM2MjQwNTQ2MjtBUzoxMTg0MzkzMTkyMzE2OTI4QDE2NTkzOTI3NTAzNjM=&el=1_x_2&esc=publicationCoverPdf](#)

ISBN: 978-65-87026-86-2

Craveiro Lucas, S. H. (2013). *Leitura e escrita: a importância da consciência fonológica e da nomeação rápida* [MA, Thesis, Universidade de Coimbra - UNIV-FAC-AUTOR Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação]. <https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/15518>

Cruz, J., Almeida, M., Pinto, P., Constante, P., Macedo, A. G., Amaral, J., Monteiro, L., Lopes, E., & Ferreira, C. (2014). Contribuição da literacia emergente para o desempenho em leitura no final do 1.º CEB. *Análise Psicológica*, 32(3), 245–257.

<https://doi.org/10.14417/ap.749>

De Almeida Sargiani, R., & Maluf, M. R. (2018). Linguagem, Cognição e Educação Infantil: Contribuições da Psicologia Cognitiva e das Neurociências. *Psicologia Escolar E Educacional*, 22(3), 477–484. <https://doi.org/10.1590/2175-35392018033777>

Domingos Barrera, S., & Dos Santos, M. J. (2016). Conhecimento do nome das letras e habilidades iniciais em escrita. *Bol. Acad. Paulista De Psicologia*, 39(90), 1–15.

ISSN 1415-711X

Fernández, M. M., Martins, M. A., Albuquerque, A., & Salvador, L. (2017). “Otro niño lo escribió así”. Ayuda educativa y resultados de actividades de escritura inventada. *Revista De Educación*, 377–7(00348082), 161–186. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-377-357>

URI: <http://hdl.handle.net/10400.12/6328>

Freedman, A. (1988). Emergent literacy: Writing and reading. William N. Teale and Elizabeth Sulzby (Eds.). Norwood, NJ: Ablex, 1986. Pp. xxv + 218. *Applied Psycholinguistics*, 9(3), 294–298. <https://doi.org/10.1017/s0142716400007888>

Gomes, I., & Santos, N. L. (2005). Literacia emergente: “É de pequenino que se torce o pepino!” *Revista Da Faculdade De Ciências Humanas E Sociais*, 2, 312–326.

<https://bdigital.ufp.pt/handle/10284/175>

- Hulme, C., & Snowling, M. J. (2011). Children's reading comprehension difficulties. *Current Directions in Psychological Science*, 20(3), 139–142.
<https://doi.org/10.1177/0963721411408673>
- Leal, T., Peixoto, C., Silva, M., & Cadima, J. (2006). Desenvolvimento da literacia emergente: competências em crianças de idade pré-escolar. *Gulbenkian- Casa Da Leitura*.
<https://hdl.handle.net/1822/13556>
Actas do 6.o Encontro Nacional (4.o Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração. Universidade do Minho.
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R., & Anthony, J. L. (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. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.36.5.596>
- Lopes, C. (2023). *Desenvolvimento de competências de literacia emergente na educação pré-escolar e risco socioeconómico* [Master thesis, Faculdade (F.) De Psicologia E De Ciências Da Educação].
<https://hdl.handle.net/10216/150758>
- Lourenço, C., & Alves Martins, M. (Eds.). (2010). *Evolução da linguagem escrita no Pré-Escolar*. Instituto Superior de Psicologia Aplicada Unidade de Investigação em Psicologia Cognitiva, do Desenvolvimento e da Educação.
In C. Nogueira, I. Silva, L. Lima, A. T. Almeida, R. Cabecinhas, R. Gomes, C. Machado, A. Maia, A. Sampaio & M. C. Taveira (Eds.), Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia (pp. 2749-2762).
- Maluf, M., & Barrera, S. (1997). Consciência fonológica e linguagem escrita em pré-escolares. *Psicologia: Reflexão E Crítica*, 10, 1. <https://doi.org/10.1590/S0102-79721997000100009>
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita: textos de apoio para educadores de infância*. Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

<https://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/2012> URI:

<http://hdl.handle.net/10400.12/2013>

ISBN: 978-972-742-279-1

Mata, L., & Marques, L. (2011). *Concepções e práticas dos educadores de infância sobre o desenvolvimento da literacia*. <http://hdl.handle.net/10400.5/3321>

Ministério da Educação- *Lei Quadro da Educação Pré-Escolar*. “Decreto-lei N.º 5/97” Diário da República -SÉRIE-1-A No. 34. (1997).

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/diario-republica/34-1997-107662>

Molfese, V. J., Modglin, A., Beswick, J., Neamon, J. D., Berg, S. A., Van Den Berg, C. J., &

Molnar, A. E. (2006). Letter knowledge, phonological processing, and print knowledge.

Journal of Learning Disabilities, 39(4), 296–305.

<https://doi.org/10.1177/00222194060390040401>

Monteiro, S. M., & Martins, M. A. (2020). ARTIGO - Relação entre níveis conceituais de escrita e estratégias de reconhecimento de palavras. *Educação Em Revista*, 36.

<https://doi.org/10.1590/0102-4698227793>

Morais, C. (2005). *Escalas de medida, estatística descritiva e inferência estatística*.

<http://hdl.handle.net/10198/7325>

Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. (2016). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf

Ouellette, G., & Sénéchal, M. (2017). Invented spelling in kindergarten as a predictor of reading and spelling in Grade 1: A new pathway to literacy, or just the same road, less known?

Developmental Psychology, 53(1), 77–88. <https://doi.org/10.1037/dev0000179>

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.

<https://doi.org/10.1080/00220973.2012.699903>

- Pestun, M. S. V. (2005). Consciência fonológica no início da escolarização e o desempenho ulterior em leitura e escrita: estudo correlacional. *Estudos De Psicologia/Estudos De Psicologia*, 10(3), 407–412. <https://doi.org/10.1590/s1413-294x2005000300009>
- Pollatsek, A., Treiman, R., & Sénéchal, M. (2014). Young children’s home literacy experiences. In *Oxford University Press eBooks*. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199324576.013.18>
- Reis, A. D. S., Cid Proença, M., & Alves-Martins, M. (Eds.). (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. *Actas Do 13.º Colóquio De Psicologia E Educação*, <i>284–298. <http://hdl.handle.net/10400.12/5532>
- In L. Mata, F. Peixoto, J. Morgado, J. C. Silva & V. Monteiro (Eds.), *Actas do 12.º Colóquio Internacional de Psicologia e Educação: Educação, aprendizagem e desenvolvimento: Olhares contemporâneos através da investigação e da prática* (pp. 284-298). Lisboa: ISPA - Instituto Universitário. ISBN: 978-989-8384-15-7
- Ritchey, K. D., & Speece, D. L. (2006). From letter names to word reading: The nascent role of sublexical fluency. *Contemporary Educational Psychology*, 31(3), 301–327. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2005.10.001>
- Rohde, L. (2015). The Comprehensive Emergent Literacy Model. *SAGE Open*, 5(1), 215824401557766. <https://doi.org/10.1177/2158244015577664>
- Salvador, L. (2010). *O impacto de um programa de escrita inventada na escrita e na leitura em crianças em idade pré-escolar* [MA, thesis, ISPA. Instituto Universitário]. <https://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/277> URI: <http://hdl.handle.net/10400.12/4191>
- 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* [PhD dissertations, Instituto Superior de Psicologia Aplicada- ISPA]. <http://hdl.handle.net/10400.12/6066>

Salvador, L., Albuquerque, A., & Martins, M. A. (2012). *Análise qualitativa dos efeitos de um programa de intervenção de escrita inventada na evolução da escrita de crianças em idade pré-escolar*. Actas Do 12o Colóquio De Psicologia De Educação. ISPA - Instituto Universitário.

<http://hdl.handle.net/10400.12/1591>

ISBN: 978-989-8384-15-7

Salvador, L., & Alves Martins, M. (2017). Práticas de literacia familiar, competências linguísticas e desempenho em leitura no primeiro ano de escolaridade. *Análise Psicológica*, 35(1).

<https://doi.org/10.14417/ap.1172>

ISSN (online): 1646-6020

Salvador, L., & Martins, M. A. (2024). From spelling to reading: An intervention program with children at risk of reading failure. *Journal of Experimental Child Psychology*, 244, 105944.

<https://doi.org/10.1016/j.jecp.2024.105944>

Sénéchal, M., LeFevre, J., Smith-Chant, B. L., & Colton, K. V. (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)

Silva, A. C. (1996). Avaliação de competências fonológicas em crianças portuguesas de idade pré-escolar. *Análise Psicológica*, 14, 553–561. <http://hdl.handle.net/10400.12/3205>

Silva, A. C. (2004). Descobrir p rncípio do alfabeto. *Análise Psicológica*, 1(22), 187–191.

<http://hdl.handle.net/10400.12/210>

Silva, A. C., & Almeida, T. (Eds.). (2015). *Escritas inventadas: comparação de dois programas de intervenção que agem na zona proximal de desenvolvimento*. Instituto Superior de Psicologia Aplicada. <http://hdl.handle.net/10400.12/5564>

ISBN: 978-989-8384-33-1 In L. Mata, M. Martins, V. Monteiro, J. Morgado, F. Peixoto, A.

Silva & J. C. Silva (Eds.), Colóquio Internacional de Psicologia e Educação: Diversidade e educação: Desafios atuais (241-257). ISPA - Instituto Universitário

- Silva, A. C., Nunes, C., & Sim-Sim, I. (2008). Linguagem e comunicação no Jardim-de-Infância: Textos de apoio para educadores de infância. In *Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. ISBN 978-972-742-288-3
- Silva, C., & Alves-Martins, M. (2003). Relations Between Children's Invented Spelling and the Development of Phonological Awareness. *Educational Psychology*, 23(1), 3–16.
<https://doi.org/10.1080/01443410303218>
- Silva, C., & Martins, M. A. (2002). Phonological skills and writing of presyllabic children. *Reading Research Quarterly*, 37(4), 466–483. <https://doi.org/10.1598/rrq.37.4.6>
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). 2. Área de expressão e comunicação: Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita. In *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar* (pp. 60–74). Ministério da Educação/Direcção-Geral da Educação (DGE).
<https://www.dge.mec.pt/orientacoes-curriculares-para-educacao-pre-escolar>
ISBN: 978-972-742-404-7
- Simões, P. & Pires, R. (2022). *Provas de Aferição do ensino básico 2022. Resultados Nacionais*. [Relatorio-Provas-de-Afericao Resultados-Nacionais 2022 Final.pdf \(iave.pt\)](#)
- Teale, W. H., & Sulzby, E. (1986). Emergent Literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers. *Uic*.
https://www.academia.edu/29850761/Emergent_Literacy_as_a_Perspective_for_Examining_How_Young_Children_Become_Writers_and_Readers
- Teixeira, C., & Alves, R. A. (2015). Promoção da literacia emergente através do programa Ouvir as Letras. *ISPA - INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA*, 1550–1567.
https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/5430/1/CPE_12_1550-1567.pdf
- In L. Mata, F. Peixoto, J. Morgado, J. C. Silva & V. Monteiro (Eds.), *Actas do 12.º Colóquio Internacional de Psicologia e Educação: Educação, aprendizagem e*

- desenvolvimento: Olhares contemporâneos através da investigação e da prática (pp. 2-16). Lisboa: ISPA - Instituto Universitário
- Treiman, R., & Kessler, B. (2004). The role of letter names in the acquisition of literacy. In *Advances in child development and behavior* (pp. 105–135). [https://doi.org/10.1016/s0065-2407\(03\)31003-1](https://doi.org/10.1016/s0065-2407(03)31003-1)
- Treiman, R., & Kessler, B. (2012). Learning to read. In *Oxford University Press eBooks* (pp. 657–666). <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198568971.013.0040>
- Vasconcelos Horta, I. (2012). Da escrita grafo-perceptiva à escrita fonetizada: Factores e processos evolutivos na descoberta do princípio alfabético. *Análise Psicológica*, 30(4), 435–449. <https://doi.org/10.14417/ap.603>
- Vasconcelos Horta, I., & Alves- Martins, M. (2014). Desenvolvimento de competências no pré-escolar: A importância das práticas de escrita inventada. *Psicologia*, 28(1), 41. <https://doi.org/10.17575/rpsicol.v28i1.626>
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child Development and Emergent Literacy. *Child Development*, 69(3), 848–872. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb>

IX. Anexos

Anexo A- Consentimento informado

Exmo(a). Encarregado(a) de Educação,

O Agrupamento de Escolas Conde de Oeiras em parceria com a Associação EPSEDUSA - Clique Psicologia, vem por este meio apresentar o Projeto de Literacia Emergente. Este é um projeto desenvolvido em colaboração com as educadoras do(a) seu(sua) educando(a), no âmbito das OCEPE (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar), cujo principal objetivo é a estimulação de competências metalinguísticas, mais especificamente no que diz respeito ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e será realizado em sala, com todas as crianças do grupo-turma. As atividades terão frequência semanal e serão ajustadas às necessidades do grupo em colaboração com a Educadora de modo a que se efetue a promoção de competências linguísticas e metalinguísticas, essenciais à posterior aquisição da linguagem escrita.

Gratos pela atenção,

Oeiras, 9 de Outubro de 2023

Eu, _____, Encarregado de Educação do(a) aluno(a) _____, declaro que tomei conhecimento acerca do Projeto de Literacia Emergente.

Encarregado de Educação

____ / ____ / ____

Anexo B- Pré- Pós teste- Avaliação Conhecimento de letras- Alfabeto

RECONHECIMENTO DE LETRAS

Diz-me o nome das letras que te vou mostrar

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 conhece com O. Solicitar que diga o som da letra ou uma palavra que comece com a letra.

Erros: _____ Omissões: _____ Total Erros: _____ Total Acertos: _____

A	B	C	D	E	F	G	H
I	J	L	M	N	O	P	Q
R	S	T	U	V	X	Z	

Anexo C- - Pré- Pós teste- Avaliação -Consciência Fonémica

CLASSIFICAÇÃO COM BASE NO FONEMA INICIAL

Bateria de Provas Fonológicas (Silva, 2002)

Exemplos: a) colher/chave/chuva/bola | b) jóia/ná/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/tupa	
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	

CLASSIFICAÇÃO COM BASE NA SÍLABA 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/terrada	
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	

Anexo D- Pré- Pós teste- Avaliação- Escritas inventadas e Leitura

CLASSIFICAÇÃO DA CAPACIDADE DE ESCRITA Escritas Inventadas

Ditar as seguintes palavras à criança e pedir para as escrever como souber.
Assinalar as que a criança escreve corretamente com um V, as erradas com um X e as que não fizer com um O.

AI _____ BOLA _____ DIA _____ ELA _____
FACA _____ MALA _____ UVA _____ TU _____

LISTA DE PALAVRAS PARA LEITURA

TU

FACA

DIA

UVA

ELA

BOLA

MALA

AI

CLASSIFICAÇÃO DA CAPACIDADE DE LEITURA Leituras Inventadas

Colocar a folha com a lista de palavras na mesa e pedir para ler como souber. Registrar como foram lidas.

TU _____ FACA _____ DIA _____ UVA _____
ELA _____ BOLA _____ MALA _____ AI _____

NOTAS:

Anexo E- Pré- Pós teste- Avaliação- Nomeação Rápida de cores

NOMEAÇÃO RÁPIDA

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. De seguida virar a folha e dizer "agora são mais, mas é para fazer o mesmo". Contar o tempo, assinalar as omissões e os 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 DESPENCIDO: (em segundos)

ERROS (E):

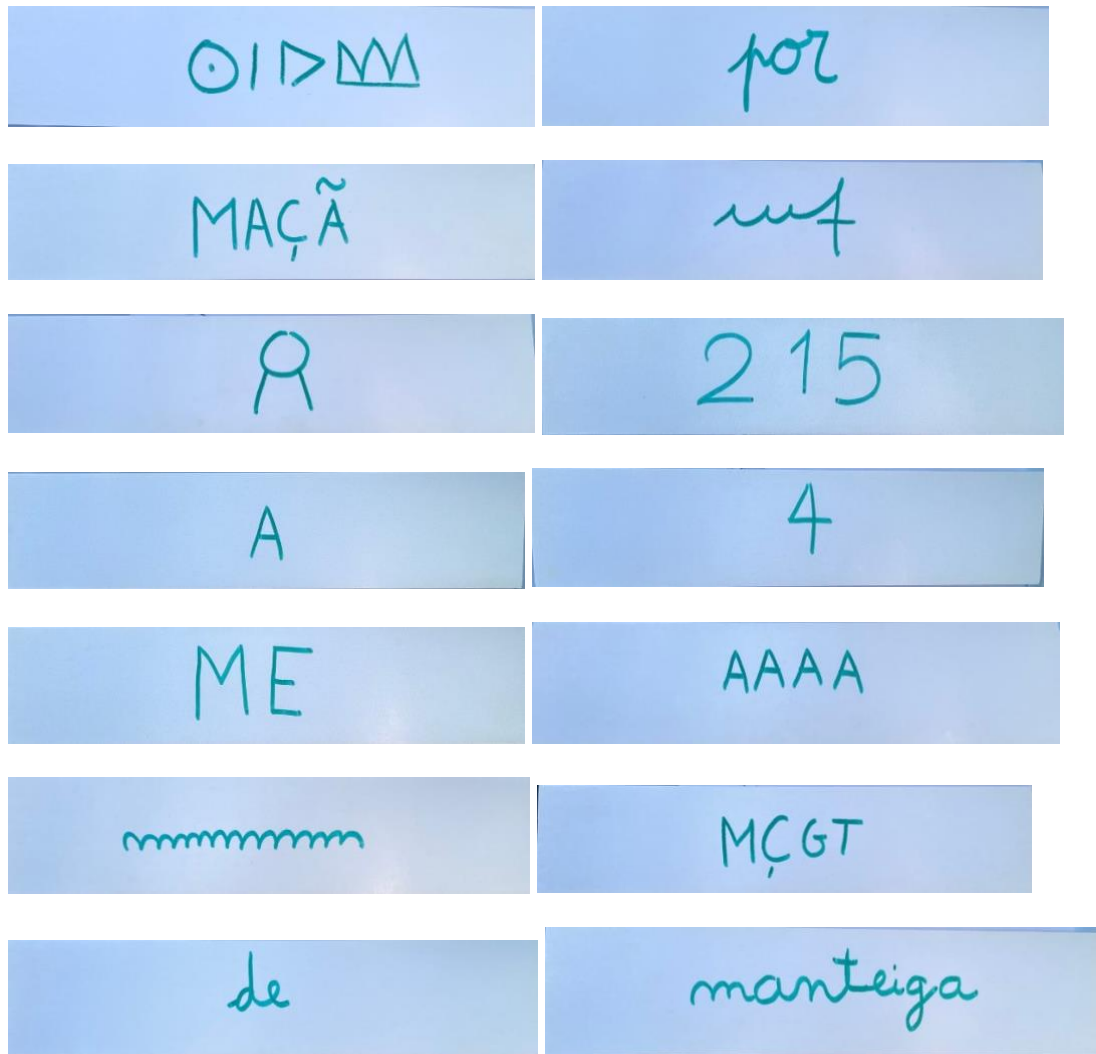
OMISSÕES (O):

TOTAL (E+O):

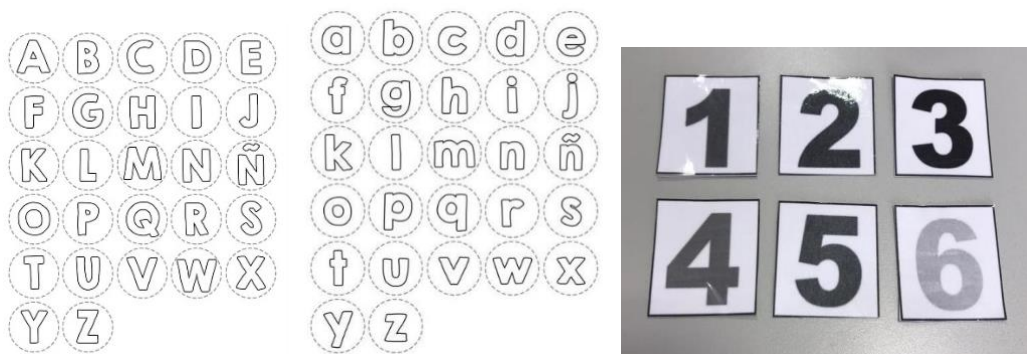
Anexo F- Atividade Grande grupo-Livro ABC dos países



Anexo G- Atividade Grande grupo- Cartões símbolos e escritas



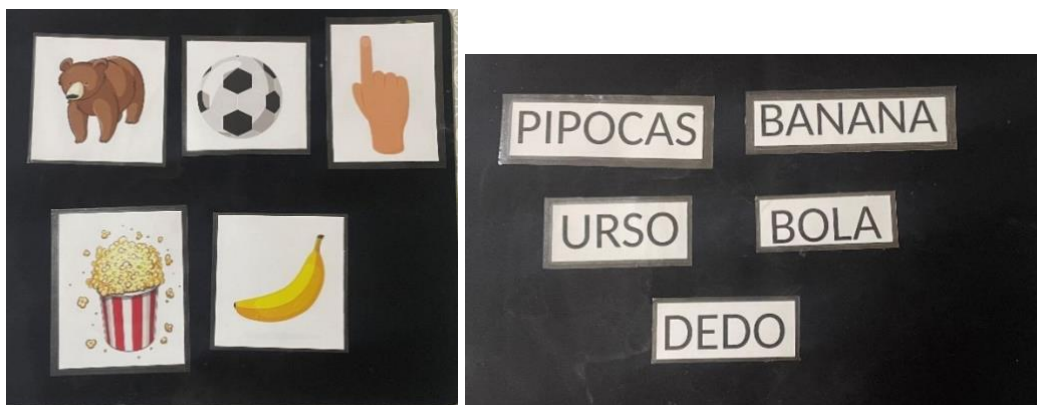
Anexo H- Atividade Pequeno grupo- Cartões letras e números



Anexo I- Atividade Grande grupo- Roleta dos Sons



Anexo J- Atividade Pequeno grupo-Cartões com imagens e legendas



Anexo K- Atividade Individual - Contagem de sílabas



Anexo L- Atividade Grande grupo- Dado das sílabas

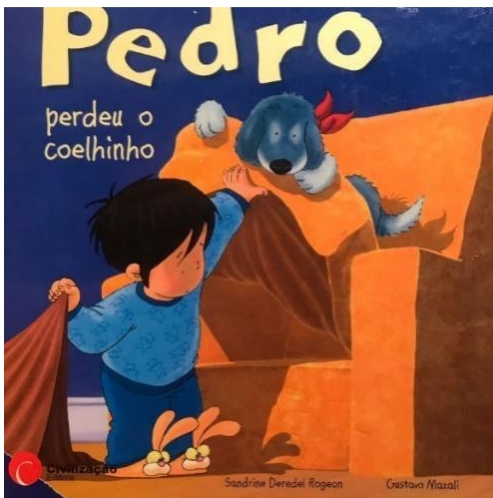


Anexo M- Atividade Pequeno grupo- Cartões de correspondência



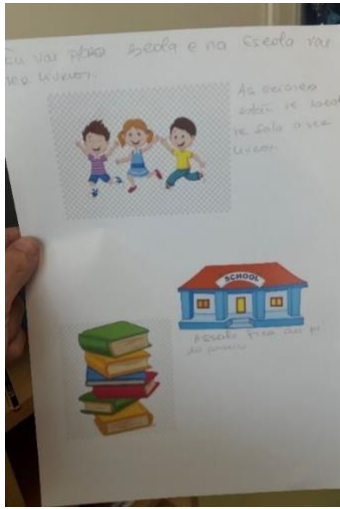


Anexo N- Atividade Grande grupo- Livro: Pedro perdeu o coelhinho



Anexo O- Atividade Pequeno grupo- Folha com imagens

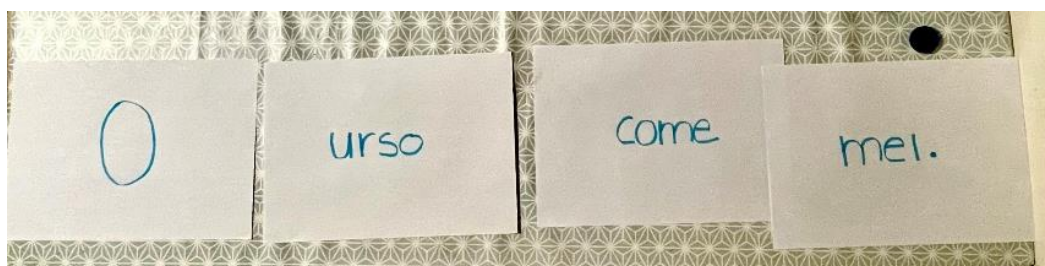




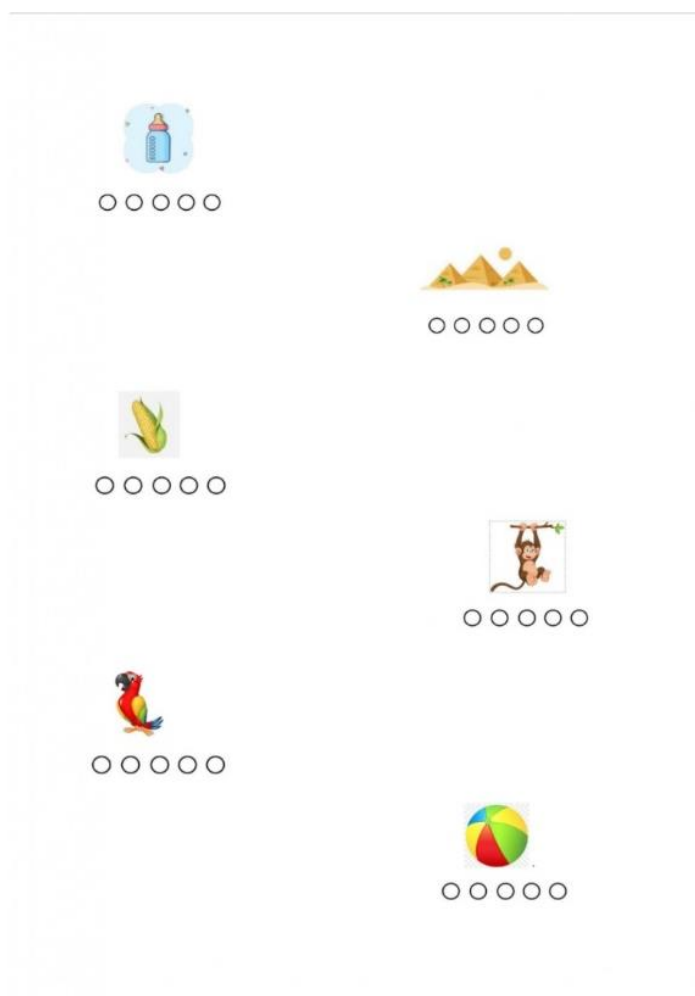
Anexo P- Atividade Individual – Folha de atividade de correspondência



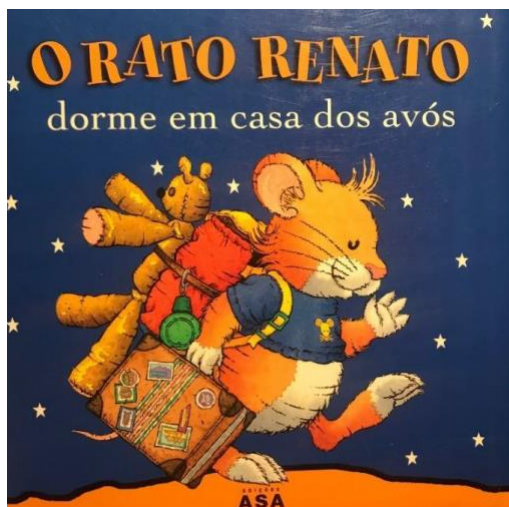
Anexo Q - Atividade Pequeno grupo- Cartões de palavras soltas



Anexo R- Atividade Individual – Folha de atividade de correspondência



Anexo S - Atividade Grande grupo– Livro e excerto



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- Atividade Individual – Folha de atividade

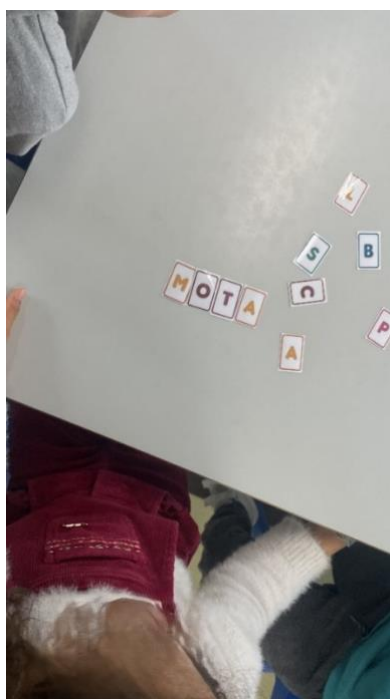


Anexo U- Atividade Pequeno grupo – Cartões de letras



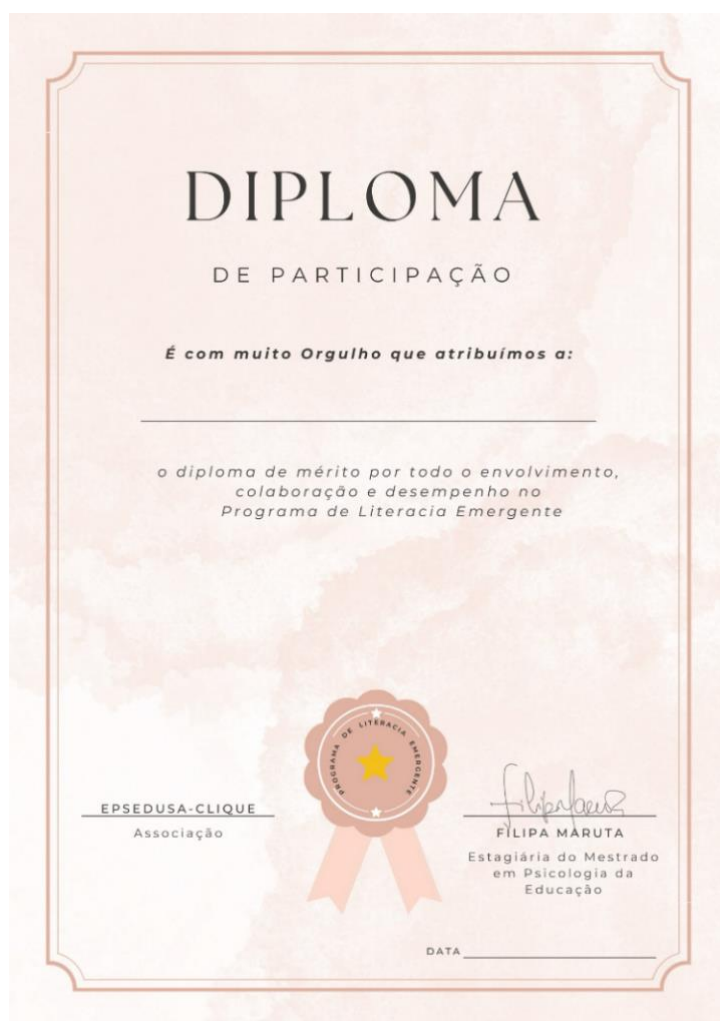


Anexo X- Atividade Pequeno grupo- Cartões de letras e imagens





Anexo Z- Diplomas



Diploma

DE PARTICIPAÇÃO

Certificamos que
participou com mérito em todas as tarefas propostas ao
longo do Programa de Literacia Emergente

.....
EPSEDUSA-Clique
Associação



.....
Filipa Maruta
Filipa Maruta
Estagiária do Mestrado em Psicologia da Educação

Data