

Originalmente publicado em: NORONHA, A.P.; MACHADO, C.; ALMEIDA, L.; GONÇALVES, M.; MARTINS, S. e RAMALHO, V. (Org.) (Outubro de 2008). *Actas da XIII Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Braga: Universidade do Minho/Psiquilíbrios Edições. ISBN: 978-989-95522-6-5.

Ambiente de Literacia. Apresentação da *Observação da Linguagem e da Literacia em Contextos Educativos – ELLCO*

Ana Madalena Gamelas*

Teresa Leal**

Nas últimas décadas a investigação tem produzido inúmeros trabalhos sobre a aprendizagem da leitura e da escrita, bem como sobre o tipo de práticas educativas e de interações que promovem essa aprendizagem e sobre o desenvolvimento de competências de literacia. Contrapondo-se a uma perspectiva de maturidade para a leitura, ou de disposição para a leitura, a literatura é unânime em indicar que, antes da aprendizagem formal da leitura, as crianças começam por adquirir um conjunto de conhecimentos e competências básicos acerca da literacia e das suas funções. O percurso do desenvolvimento da literacia emerge nas primeiras idades, estando descritos um conjunto de indicadores como precursores do desenvolvimento da leitura formal (e.g. conhecimento de letras, consciência fonológica, compreensão da estrutura do texto, relação entre a escrita e o discurso, consciência sobre o impresso), e sendo salientada a especificidade de algumas dimensões da linguagem oral (Gunn, Simmons e Kameenui, 2001; Sulzby e Teale, 1996; Whitehurst e Lonigan, 1998, 2001).

Este desenvolvimento ocorre de forma contínua e integrada nos contextos de vida das crianças (Rush, 1999; Sulzby e Teale, 1996). Os primeiros conceitos acerca da leitura e da escrita, comportamentos e atitudes são vistos como uma construção da criança, que tem lugar no contexto de influências do ambiente social em que essa construção emerge (Sulzby e Teale, 1996). As crianças necessitam de interações regulares e activas com material impresso, sendo que algumas das competências requeridas pela aprendizagem da leitura e da escrita resultam de experiências imediatas com a linguagem oral e com a escrita (Hockenberger, Goldstein e Hass, 1999). Salientando a importância dos contextos em que a literacia é vivida, Whitehurst e Lonigan (1998) definem ambiente de literacia emergente como o conjunto de experiências que podem influenciar o desenvolvimento da literacia (e.g. padrões de comunicação da cultura e da sociedade; leitura de livros de histórias; discussão de vocabulário; actividades de escrita).

Vários autores salientam o contributo do jardim-de-infância no desenvolvimento de competências de literacia em crianças de idade pré-escolar. Rush (1999) realizou um

* Bolseira de Doutoramento da Fundação *para a Ciência e Tecnologia* (SFRH/BD/22350/2005); Orientadores: Joaquim Bairrão (2007) e Teresa Leal. Universidade do Porto, Portugal.

** Universidade do Porto, Portugal.

estudo sobre a relação entre o desenvolvimento dessas competências e as interações de educadores em crianças de meios socioeconómicos desfavorecidos. Neste estudo, o autor salienta aspectos particulares da interação que estão associados ao desenvolvimento de competências de literacia; são eles: o grau de estruturação das actividades de jogo e o envolvimento do educador na actividade, a linguagem do educador, a quantidade de momentos de leitura conjunta e as actividades de literacia. Dickinson e Smith (1994), num estudo sobre padrões de interação das educadoras durante a leitura de livros em salas de educação pré-escolar, concluem que a forma como as educadoras de infância lêem livros com crianças, num contexto de grupo, está fortemente relacionada com o desenvolvimento, a longo prazo, do vocabulário e de competências de compreensão de histórias.

O acesso a determinado tipo de experiências de linguagem e de literacia em contextos de educação pré-escolar pode ser determinante no desenvolvimento das crianças. A utilização intencional da linguagem pela educadora (fomentando as interações verbais entre adulto e crianças, bem como as interações verbais entre as crianças) e a atenção cuidada sobre o currículo são cruciais no apoio ao desenvolvimento de competências de literacia (Tabors, Snow e Dickinson, 2001). Com base na revisão da literatura, Wolfserberger, Reutzel, Sudweeks e Fawson (2004) referem que os educadores podem beneficiar de formação sobre a planificação e a implementação de contextos ricos em elementos de literacia, e que muitos profissionais evidenciam uma preocupação intuitiva sobre o efeito do ambiente da sala de actividades no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Contudo vários trabalhos têm vindo a revelar que a planificação adequada de contextos de literacia está muito aquém da informação proporcionada pela investigação e literatura actuais (Wolfserberger *et al.*, 2004).

A investigação nas últimas décadas tem-nos permitido delinear alguns princípios sobre a organização de contextos educativos (e.g. espaço, complexidade dos materiais, organização dos grupos e sentido de pertença) para que as crianças possam envolver-se numa diversidade de experiências de literacia (Roskos e Neuman, 2001). Mas é necessário um maior esforço para descrever e explicar as relações entre as componentes ambientais (físicas e sociais), tendo em conta a forma como elas se combinam para apoiar, ou limitar, o desenvolvimento da literacia em contextos de natureza escolar. Estes contextos são sistemas relacionais complexos que moldam e dão resposta à compreensão emergente que a criança faz da literacia e da sua prática (*ibid.*).

A investigação sobre a forma pela qual os contextos educativos podem ter impacto no desenvolvimento de competências de literacia não parece, de forma alguma, esgotada, devendo prosseguir no sentido de contribuir para a adequação desses contextos. Dada a posição desfavorável de Portugal em alguns estudos de comparação internacional sobre competências de literacia em diferentes graus de ensino, é de todo fundamental proporcionar no nosso país formas de avaliação que ajudem os diferentes agentes educativos a reflectir e a actuar sobre as suas próprias práticas.

O trabalho aqui apresentado insere-se num projecto mais alargado, que tem como objectivo geral obter uma descrição abrangente das possibilidades oferecidas por contextos pré-escolares inclusivos ao desenvolvimento da literacia em crianças com incapacidades e em crianças com desenvolvimento típico. Foram avaliados aspectos como a qualidade do

ambiente de literacia, as ideias dos educadores acerca do desenvolvimento e das práticas de literacia, a qualidade global nas suas vertentes de estrutura e de processo. Foram também analisadas as experiências de literacia vividas pelas crianças com incapacidades e pelas crianças com desenvolvimento típico.

Neste artigo é nosso objectivo apresentar o instrumento utilizado para descrever a qualidade do ambiente de literacia: *Observação da Linguagem e da Literacia em Contextos Educativos* (ELLCO; Smith, Dickinson, Sangeorge e Anastasopoulos, 2002a). São descritas características métricas da ELLCO, apresentados dados descritivos sobre o conjunto de salas avaliadas e as relações encontradas entre a ELLCO e a escala utilizada para avaliar a qualidade global.

Método

Participantes

Participaram neste estudo 60 salas de jardins-de-infância seleccionadas na área do Grande Porto. A amostra foi escolhida a partir da população de jardins-de-infância inclusivos desta zona. Foram considerados jardins-de-infância inclusivos os que, no ano lectivo de 2005/06, incluíam nas suas salas de actividades crianças com incapacidades apoiadas pelos Apoios Educativos. Em cada instituição foi seleccionada uma sala de actividades. As 60 salas distribuem-se, de acordo com a sua tipologia, da seguinte forma: 33 salas da rede pública, 17 salas da rede solidária e 10 salas da rede privada.

Instrumentos

Observação da Linguagem e da Literacia em Contextos Educativos (ELLCO; Smith, Dickinson, Sangeorge e Anastasopoulos, 2002a, 2002b)

A ELLCO, originalmente desenvolvida nos Estados Unidos, é um conjunto de instrumentos de observação que tem por objectivo descrever o grau pelo qual as salas de actividades (ou salas de aula) apoiam o desenvolvimento da linguagem e da literacia em crianças dos 3 aos 8 anos de idade.

É composta por três instrumentos de investigação interdependentes: *Checklist sobre o ambiente de literacia*, *Observação da sala*, *Escala de avaliação das actividades de literacia*. As três componentes foram construídas para utilizar em conjunto no sentido de obter dados e desenvolver perfis para as salas de actividades (ou salas de aula) (Smith et al., 2002b).

ELLCO Checklist sobre o ambiente de literacia

Tem por objectivo familiarizar o observador com a organização e os conteúdos da sala, avaliando um conjunto de aspectos organizados em cinco categorias conceptuais: a área dos livros (arranjo e organização); a selecção de livros (o número, a variedade e as condições em que se encontram); a utilização dos livros (a sua colocação e acessibilidade na sala); materiais de escrita (variedade dos instrumentos de escrita disponíveis para as

crianças utilizarem); ambiente de escrita na sala (evidências de actividades de escrita, tais como a escrita das crianças e os registos dos educadores de textos ditados por elas). Partindo de concepções teóricas e de análises preliminares, os autores (*ibd.*) propõem três notas para a análise da ELLCO Checklist *sobre o ambiente de literacia*: a nota da subescala *Livros*, a nota da subescala *Escrita* e a nota global. A subescala *Livros* engloba os itens relativos à área dos livros, à selecção dos livros e à utilização dos livros, num total de 12 itens. A subescala *Escrita* engloba os itens relativos aos materiais escritos e ao ambiente de escrita, num total de 12 itens. As cotações dadas a cada item são somadas para a obtenção das notas relativas à subescala *Livros*, à subescala *Escrita*, e à nota global (*ibd.*).

ELLCO Observação da sala

É utilizada para obter cotações objectivas acerca da qualidade do ambiente e das experiências de linguagem e literacia. É composta por 14 itens conceptualmente agrupados em duas dimensões: *Ambiente geral da sala* (6 itens); *Linguagem, literacia e currículo* (8 itens). A cotação dos itens considera cinco níveis de qualidade, em que o valor mais baixo descreve uma situação insuficiente e o valor mais alto se refere a condições exemplares no apoio ao desenvolvimento da literacia. Os itens são cotados numa escala de 5 pontos, com descritores para 1 (insuficiente), 3 (básico), 5 (exemplar). A cotação é sobretudo baseada na observação, tendo ainda em conta informação recolhida por entrevista, realizada com a educadora responsável, sobre aspectos que não foi possível observar. São somadas as cotações de cada item e o total é dividido pelo número de itens, obtendo-se uma nota média global de qualidade. As notas globais podem ser classificadas de acordo com o nível de qualidade indicado. Uma nota igual ou inferior a 2,5 indica apoio de baixa qualidade, uma nota entre 2,51 e 3,5 indica apoio de qualidade básica, e uma nota entre 3,51 e 5 indica apoio de grande qualidade. Os autores propõem três notas para a análise da ELLCO *Observação da sala*: a nota da subescala *Ambiente geral da sala*, a nota da subescala *Linguagem, literacia e currículo* e a nota global (*ibd.*).

ELLCO Escala de avaliação das actividades de literacia

Esta escala tem por objectivo obter uma informação sumária acerca da natureza e da duração das actividades de leitura (e.g., número de livros lidos, número de situações de leitura em pequeno grupo) e de escrita (e.g., tentativas de escrita por parte das crianças, ajudas do adulto à escrita das crianças) observadas (*ibd.*). São também propostas três notas para a análise dos dados da ELLCO *Escala de avaliação das actividades de literacia*: a nota da subescala *Leitura de livros*, a nota da subescala *Escrita* e a nota global (*ibd.*).

O conjunto de instrumentos ELLCO permite identificar as práticas e os recursos que podem promover o desenvolvimento da linguagem e da literacia das crianças durante o período pré-escolar e os primeiros anos da educação básica. Permite também dinamizar a discussão entre investigadores, decisores, professores e educadores acerca das práticas e estratégias de ensino que melhor se adequam à realização das crianças (*ibd.*).

Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância. Edição Revista (ECERS-R; Harms, Clifford e Cryer, 1998)

A ECERS-R é um instrumento de observação para avaliar a qualidade geral de contextos educativos para crianças em idade pré-escolar. É constituído por 43 itens

organizados em 7 subescalas: espaço e mobiliário, rotina e cuidados pessoais, linguagem e raciocínio, actividades, interacção, estrutura do programa, pais e pessoal. Os itens são cotados numa escala de 7 pontos, com descritores para 1 (inadequado), 3 (mínimo), 5 (bom) e 7 (excelente). A cotação é sobretudo baseada na observação, tendo ainda em conta informação recolhida por entrevista, realizada com a educadora responsável, sobre aspectos que não foi possível observar. São somadas as cotações de cada item e o total é dividido pelo número de itens, obtendo-se uma nota média global de qualidade. A nota global pode ser classificada de acordo com o nível de qualidade indicado. Uma pontuação inferior a 3 indica qualidade pobre, uma pontuação entre 3 e 4,99 indica qualidade mínima, e uma pontuação de 5 indica boa qualidade (adequada ao desenvolvimento das crianças) (*ibid.*).

Neste estudo, o coeficiente alfa de Cronbach obtém um valor de 0,86 para a totalidade dos itens da escala. Este valor indica boa consistência interna dos dados, sendo que a escala mede, com grande probabilidade, um único constructo. O acordo interobservadores foi verificado com quatro observadores que efectuaram, cada um, duas observações com um observador treinado (primeiro autor deste trabalho) utilizando a escala. A percentagem de acordo, com a diferença de um ponto, com o observador treinado foi de 89,9%. Estes valores são consistentes com valores reportados noutros estudos que utilizaram a ECERS-R (Abreu Lima e Nunes, 2006; Burchinal *et al.*, 2000; Peisner-Feinberg *et al.*, 2001).

Procedimento

A observação das salas decorreu em duas manhãs consideradas de funcionamento típico. Na primeira manhã, foram recolhidos os dados de avaliação da qualidade geral, enquanto avaliada pela ECERS-R. No segundo dia foi recolhida a informação necessária ao preenchimento da ELLCO. Para a escolha do dia de observação com a ELLCO foi pedido à educadora responsável pela sala para indicar um dia em que fossem realizadas actividades de linguagem e de literacia.

Os dados de observação foram recolhidos entre Março e Junho de 2006.

Resultados

São apresentadas características métricas dos três instrumentos que compõem ELLCO: estimativas de fidelidade (acordo interobservadores, coeficiente de correlação de Pearson, coeficiente alfa de Cronbach) e as correlações entre os diferentes instrumentos que compõem a ELLCO. São apresentadas as estatísticas descritivas obtidas através da ELLCO e da ECERS-R para os 60 jardins-de-infância incluídos neste trabalho; para cada instrumento é referida a nota global, sendo também apresentadas as estatísticas descritivas das subescalas compósitas propostas pelos autores da ELLCO. São ainda apresentadas as correlações entre a nota global da ECERS-R e as notas globais, e das respectivas subescalas, dos instrumentos que compõem a ELLCO.

Como indicadores para estimar a fidelidade dos dados obtidos com ELLCO, foram utilizados o acordo interobservadores, o coeficiente de correlação de Pearson e o coeficiente alfa de Cronbach. O quadro 1 refere essa informação.

	Acordo inter-observador	Coeficiente de correlação de Pearson				Alfa de Cronbach (α)
		1	2	3	4	
1. ELLCO Checklist Livros	97,9	-	-	-	-	0,50
2. ELLCO Checklist Escrita	87,5	-	-	-	-	0,70
3. ELLCO Checklist Nota Global	92,7	-	-	-	-	0,74
4. ELLCO Observação Ambiente Geral Sala	91,6	0,62	0,19	0,55	0,92	0,79
5. ELLCO Observação Literacia Currículo	98,2	0,74	0,53	0,97	0,92	0,85
6. ELLCO Observação Nota Global	96,4	0,68	0,47	0,81	0,93	0,90
7. ELLCO Escala Leitura Livros	95,0	-	-	-	-	0,71
8. ELLCO Escala Escrita	81,2	-	-	-	-	0,72
9. ELLCO Escala Nota Global	88,9	-	-	-	-	0,61

Quadro 1. Estimativas de fidelidade dos dados obtidos com a ELLCO.

O acordo interobservadores foi verificado com quatro observadores que efectuaram, cada um, uma observação com um observador treinado (primeiro autor deste trabalho), utilizando a escala. Neste trabalho apresentamos a percentagem média de acordo interobservador obtida nas 4 observações com pares. A percentagem média de acordo, com a diferença de um ponto¹, variou entre 81,2 e 98,2 nos diferentes instrumentos, e respectivas subescalas, que compõem a ELLCO. Para a ELLCO Checklist e para a ELLCO Escala não foi calculado outro indicador de fidelidade, dado que a cotação destes itens obedecia a critérios claros e objectivos, com pouca ou nenhuma margem de subjectividade. Ao contrário, a natureza dos itens da ELLCO Observação implica a avaliação de níveis de qualidade que, apesar dos descritores para a sua atribuição, solicita um juízo de apreciação ao observador tendo implícito algum grau subjectividade. Este facto levou-nos a indicar outra estimativa de fidelidade além da percentagem média de acordo. Dado o número reduzido de observação entre pares, optou-se por calcular o coeficiente de correlação de Pearson para estudar a associação entre as cotações dadas por cada par de observadores. Os valores dos coeficientes de correlação de Pearson variam entre 0,19 e 0,97, sendo superiores a 0,50 na sua globalidade.

O coeficiente alfa de Cronbach foi calculado para estimar a consistência interna dos diferentes instrumentos da ELLCO, bem como das subescalas que o compõem.

ELLCO Checklist. Neste estudo foi obtido um valor de 0,74 para o coeficiente alfa de Cronbach para a totalidade dos itens do instrumento. Este valor indica uma consistência interna aceitável, apontando grande probabilidade de a escala medir um único constructo. Na subescala Livros foi obtido um valor para alfa de 0,50, indicando

¹ O acordo com diferença de um ponto foi utilizado em itens que utilizam uma escala de Likert. Em itens de resposta dicotómica foi considerado acordo vs desacordo.

uma consistência interna pouco satisfatória. Na subescala *Escrita* foi obtido um valor de 0,70 para o alfa de Cronbach. Este valor indica uma consistência interna aceitável, apontando grande probabilidade de a subescala medir um único constructo. Os autores, para um n de 255 salas observadas, referem valores de consistência mais elevados, sendo os valores para alfa encontrados de 0,84, 0,73 e 0,75, respectivamente, para a ELLCO *Checklist* (totalidade dos itens), para a subescala *Livros*, e para a subescala *Escrita* (Smith *et al.*, 2002).

ELLCO Observação. Os valores do coeficiente alfa de Cronbach obtidos para a totalidade dos itens da ELLCO *Observação da sala* ($\alpha = 0,90$), bem como para a totalidade dos itens das duas subescalas *Ambiente geral da sala* ($\alpha = 0,79$) e *Linguagem, literacia e currículo* ($\alpha = 0,85$), indicam uma elevada consistência interna dos dados relativos às três medidas. Estes valores são consistentes com os valores apontados pelos autores: 0,90, 0,83 e 0,86, respectivamente (*ibid.*).

ELLCO Escala. Os valores do coeficiente alfa de Cronbach obtidos para a totalidade dos itens das duas subescalas *Leitura de livros* ($\alpha = 0,71$) e *Escrita* ($\alpha = 0,72$) indicam uma consistência interna razoável dos dados relativos às duas subescalas. Foi obtido um valor de 0,61 para o coeficiente alfa de Cronbach para a totalidade dos itens da escala. Este valor indica uma fraca consistência interna dos dados, levantando dúvidas sobre o facto de este instrumento medir um único constructo. Os autores encontram o mesmo padrão de resultados no estudo da consistência interna da ELLCO *Escala*. Para um n de 262 salas observadas, referem valores de consistência de 0,92, 0,73, 0,66, respectivamente, para as subescalas *Leitura de livros* e *Escrita* e para a ELLCO *Escala* (totalidade dos itens). Face aos valores encontrados, os autores aconselham a utilizar as notas das duas subescalas, em vez da nota global (*ibid.*).

No quadro 2 são descritas as correlações de Pearson entre as diferentes notas dos instrumentos que compõem a ELLCO ($n = 59$): as subescalas *Livros* e *escrita*, e a nota global da ELLCO *Checklist sobre o ambiente de literacia*; as subescalas *Ambiente geral da sala* e *Linguagem, literacia e currículo*, e a nota global da ELLCO *Observação da sala*; as subescalas ELLCO *Leitura de livros* e *escrita* e a nota global da *Escala de avaliação das actividades de literacia*.

A nota global da ELLCO *Checklist*, mostra uma relação positiva muito alta com as subescalas *Livros* e *Escrita*, ($r = 0,80$ e $r = 0,90$, respectivamente; $p < 0,001$). Entre as subescalas *Livros* e *Escrita* verifica-se uma relação positiva e moderada ($r = 0,46$; $p < 0,001$). Foram descritos pelos autores resultados equivalentes (*ibid.*). Também a nota global da ELLCO *Observação*, mostra uma relação positiva muito alta com as subescalas *Ambiente geral da sala* e *Linguagem, literacia e currículo*, ($r = 0,93$ e $r = 0,96$, respectivamente; $p < 0,001$). Entre as subescalas *Ambiente geral da sala* e *Linguagem, literacia e currículo* verifica-se uma relação positiva e alta ($r = 0,79$; $p < 0,001$). Foram descritos pelos autores resultados equivalentes, referindo uma correlação moderada entre as duas subescalas ($r = 0,69$; $p < 0,001$), o que apoia a realização de análises recorrendo às duas subescalas separadamente (*ibid.*). A nota global da ELLCO *Escala* mostra uma relação positiva e muito alta com a subescala *Leitura de livros* ($r = 0,82$; $p < 0,001$) e uma relação positiva e moderada com a subescala *Escrita* ($r = 0,54$; $p < 0,001$). As duas subescalas não estão significativamente relacionadas ($r = 0,03$). Foram descritos pelos autores resultados equivalentes (*ibid.*).

ELLCO	ELLCO (notas globais e notas das variáveis compostas)								
	Checklist			Observação			Escala		
	1	2	3	1	2	3	1	2	
<i>Checklist</i>									
1	<i>Livros</i>	-	-	-	-	-	-	-	-
2	<i>Escrita</i>	0,46***	-	-	-	-	-	-	-
3	Nota Global	0,80***	0,90***	-	-	-	-	-	-
<i>Observação</i>									
4	<i>Ambiente Geral Sala</i>	0,69***	0,54***	0,71***	-	-	-	-	-
5	<i>Literacia Currículo</i>	0,66***	0,64***	0,77***	0,79***	-	-	-	-
6	Nota Global	0,71***	0,64***	0,79***	0,93***	0,96***	-	-	-
<i>Escala</i>									
7	<i>Leitura Livros</i>	0,31*	0,21	0,30*	0,32*	0,51***	0,45***	-	-
8	<i>Escrita</i>	0,27*	0,53***	0,49***	0,29*	0,37**	0,36**	0,03	-
9	Nota Global	0,41**	0,48***	0,53***	0,43**	0,63***	0,58***	0,82***	0,54***

*p < 0,05 **p < 0,01 ***p < 0,001

Quadro 2. Correlações de Pearson entre as diferentes notas dos instrumentos.

Adicionalmente, verifica-se uma relação positiva e alta entre a nota global da ELLCO *Observação* e a nota global da ELLCO *Checklist* ($r = 0,79$; $p < 0,001$), e uma relação positiva e moderada entre a nota global da ELLCO *Observação* e a nota global da ELLCO *Escala* ($r = 0,58$ $p < 0,001$). A nota global da ELLCO *Checklist* tem uma relação positiva e moderada com nota global da ELLCO *Escala* ($r = 0,53$ $p < 0,001$).

As subescalas da ELLCO *Checklist* e as subescalas da ELLCO *Observação* mostram entre si correlações moderadas (valores de r entre 0,54 e 0,69; $p < 0,001$). Quanto às subescalas da ELLCO *Escala*, verifica-se que a subescala *Leitura de livros* tem uma relação positiva e moderada com a subescala *Livros* (ELLCO *Checklist*), a subescala *Ambiente geral da sala* e a subescala *Linguagem, literacia e currículo* ($r = 0,31, 0,32, 0,51$, respectivamente, $p < 0,001$), não estando significativamente relacionada ($r = 0,21$) com a subescala *Escrita* (ELLCO *Checklist*). A subescala *Escrita* (ELLCO *Escala*) tem uma relação positiva e baixa com a subescala *Livros* (ELLCO *Checklist*) ($r = 0,27$, $p < 0,05$), relacionando-se de forma positiva e moderada com a subescala *Livros* (ELLCO *Checklist*), a subescala *Ambiente geral da sala* e a subescala *Linguagem, literacia e currículo* ($r = 0,53, 0,29$ e $0,37$; $p < 0,001$, $p < 0,05$ e $p < 0,01$, respectivamente), não estando significativamente relacionada ($r = 0,21$) com a subescala *Escrita* (ELLCO *Checklist*). Os autores não encontraram relações significativas entre a subescala *Leitura de livros* (ELLCO *Escala*) e as subescalas da ELLCO *Checklist* e entre a subescala *Leitura de livros* (ELLCO *Escala*) e subescala *Ambiente geral da sala*, verificando apenas uma relação positiva e fraca entre a primeira subescala da ELLCO *Escala* e a subescala *Linguagem, literacia e currículo* ($r = 0,27$, $p < 0,05$). Referem

relações positivas, de valor baixo a moderado, entre a subescala *Escrita* (ELLCO *Escala*) e as subescalas da ELLCO *Checklist* e da ELLCO *Observação* (valores de r entre 0,36 e 0,47; $p < 0,001$) (*ibd.*).

São apresentadas as estatísticas descritivas obtidas através da ELLCO e da ECERS-R para os 60 jardins-de-infância incluídos neste trabalho; para cada instrumento é referida a nota global, sendo também apresentadas as estatísticas descritivas das subescalas compósitas propostas pelos autores da ELLCO. São referidas as percentagens de salas, agrupadas pelos níveis de qualidade propostos pela ECERS-R e pela ELLCO *Observação da sala*. O quadro 3 apresenta esta informação.

	Nota	N	M (DP)	Min – Max	Nota máxima possível	Níveis de qualidade		
						Baixa	Básica	Alta
ELLCO Checklist sobre o ambiente de literacia	Global	60	15,42 (4,86)	4 – 25	41	-	-	-
	Subescala <i>Livros</i>	60	8,03 (2,39)	2 – 13	20	-	-	-
	Subescala <i>Escrita</i>	60	7,38 (3,27)	2 – 14	21	-	-	-
ELLCO Observação da sala	Global	59	2,71 (0,56)	1,29 – 3,79	5	33,9%	57,6%	8,5%
	<i>Ambiente Geral Sala</i>	59	3,01 (0,58)	1,50 – 4,33	5	15,3%	66,1%	18,6%
	<i>Literacia Currículo</i>	59	2,47 (0,59)	1,13 – 3,75	5	55,9%	42,4%	1,7%
ELLCO <i>Escala de avaliação</i>	Global	59	4,00 (2,32)	0 – 8	13	-	-	-
	Subescala <i>L. Livros</i>	59	2,36 (1,95)	0 – 7	8	-	-	-
	Subescala <i>Escrita</i>	59	1,37 (1,31)	0 – 4	5	-	-	-
ECERS-R	Global	60	3,44 (0,72)	1,72 – 5	7	28,3%	70%	1,7%

Quadro 3. Estatísticas descritivas para as diferentes notas da ELLCO, para a ECERS-R (Nota Global) e percentagens de salas agrupadas por níveis de qualidade².

Os três resultados médios obtidos na ELLCO *Checklist* são inferiores a menos de metade da cotação máxima possível (M = 15,42, DP = 4,86 para a nota global; M = 8,03, DP = 2,39 para a subescala *Livros*; M = 7,38, DP = 3,27 para a subescala *Escrita*). As subescalas *Livros* e *Escrita* têm cotações máximas possíveis de 20 (o valor máximo obtido é de 13) e

² De acordo com os critérios da ELLCO *Observação da sala* – Qualidade alta (notas entre 3,51 e 5); Qualidade mínima básica (notas entre 2,51 e 3,50); Qualidade baixa (notas iguais ou inferiores 2,5) – e da ECERS-R – Qualidade alta (notas entre 5 e 7); Qualidade mínima básica (notas entre 3 e 4,99); Qualidade baixa (notas iguais ou inferiores a 2,99).

de 21 (o valor máximo observado é de 14), respectivamente, sendo que o valor máximo possível para a nota global seria de 41 (o valor máximo observado é de 25). De acordo com a cotação dos itens da ELLCO *Observação*, notas inferiores a 3 significam que não é evidente uma abordagem sistemática no apoio ao desenvolvimento das crianças, sendo que a cotação de 1 descreve uma prática insuficiente. Notas superiores a 3 significam a consistência de uma abordagem sistemática, sendo que a cotação de 5 descreve uma prática exemplar. Os resultados médios obtidos neste instrumento indicam que nos aspectos incluídos na subescala *Ambiente geral da sala* ($M = 3,01$, $DP = 0,58$) se verificam, em média, as condições básicas para o apoio ao desenvolvimento e à aprendizagem das crianças. A nota média obtida na subescala, *Linguagem, literacia e currículo* ($M = 2,47$, $DP = 0,59$) indica a existência de condições insuficientes, sendo que 55,9% das salas observadas mostra uma prática insuficiente no apoio ao desenvolvimento da literacia. Os três resultados médios obtidos na ELLCO *Escala* são inferiores a menos de metade da cotação máxima possível ($M = 4,00$, $DP = 2,32$ para a nota global; $M = 2,63$, $DP = 1,95$ para a subescala *Leitura de livros*; $M = 1,37$, $DP = 1,31$ para a subescala *Escrita*). As subescalas *Leitura de livros* e *Escrita* têm cotações máximas possíveis de 8 (o valor máximo obtido é de 7) e de 5 (o valor máximo observado é de 4), respectivamente, sendo que o valor máximo possível para a nota global seria de 13 (o valor máximo observado é de 8).

A nota média global da ECERS-R ($M = 3,44$, $DP = 0,72$) indica que, de acordo com os critérios da escala, as salas oferecem condições mínimas de adequação ao desenvolvimento. De acordo com os níveis de qualidade propostos pelos autores (Harms *et al.*, 1998), 28,3% das salas apresenta condições inadequadas ao desenvolvimento e 1,7% mostra condições de qualidade adequadas.

A nota global da ECERS-R mostrou relações positivas e moderadas com a nota global da ELLCO *Checklist sobre o ambiente de literacia* ($r = 0,69$), com a subescala *Livros* ($r = 0,60$) e com a subescala *Escrita* ($r = 0,59$) (todos os $p < 0,01$). Mostrou relações positivas e altas com a nota global da ELLCO *Observação da sala*, ($r = 0,81$), com a subescala *Ambiente geral da sala*, ($r = 0,80$) e com a nota subescala *Linguagem, literacia e currículo*, ($r = 0,74$), (todos os $p < 0,01$). Relativamente à ELLCO *Escala de avaliação das actividades de literacia*, verificou-se uma relação positiva e baixa entre a nota global da ECERS-R e as subescalas *Leitura de livros* e *Escrita* ($r = 0,33$ e $0,31$, respectivamente, $p < 0,05$), e uma relação positiva e moderada entre a nota global da ECERS-R e nota global da ELLCO *Escala* ($r = 0,45$, $p < 0,001$).

Discussão

A ELLCO é um instrumento, com desenvolvimento recente, que avalia um conjunto de aspectos que nos ajudam a perceber de que forma a organização do ambiente educativo e a prática do educador contribuem para o desenvolvimento de competências de literacia em crianças de idade pré-escolar. Este trabalho apresenta um conjunto de resultados que poderá ajudar outros investigadores, e profissionais ligados à prática educativa, a avaliar a utilidade da ELLCO como medida da adequação do ambiente de literacia em salas de jardins-de-infância. Os resultados relativos à fidelidade dos dados indicam que o processo

de discussão de critérios de cotação e de discussão sobre situações-exemplo dos itens permite obter níveis aceitáveis de acordo interobservadores. Os valores do coeficiente de correlação de Pearson, obtidos para estudar a associação entre as cotações dadas por cada par de observadores na ELLCO *Observação da sala*, apontam geralmente para associações moderadas e fortes. No entanto, o reduzido número de observações com pares (apenas 4), no total das 60 observações, aponta para a necessidade de outros estudos sobre a fidelidade entre observadores. Os valores relativos à consistência interna sugerem que o resultado global da ELLCO *Checklist sobre o ambiente de literacia* e da ELLCO *Observação da sala* podem ser utilizados como medidas consistentes dos constructos indicados pelos dois instrumentos. O valor de consistência interna obtido pela subescala *Livros* da ELLCO *Checklist* indica cautela na utilização da nota desta subescala como uma medida consistente. Os valores de consistência interna obtidos pelas subescalas *Leitura de livros* e *Escrita* da ELLCO *Escala de avaliação das actividades de literacia* apoiam a sugestão dos autores em utilizar as notas das duas subescalas em vez da nota global deste instrumento (Smith *et al.*, 2002b). No que se refere à validade dos dados obtidos com a ELLCO *Observação*, as correlações obtidas entre as notas proporcionadas por este instrumento e a nota global da ECERS-R revelam a existência de associações moderadas a fortes, apoiando a existência de validade de constructo. As correlações obtidas entre as notas da ELLCO *Checklist* e da ELLCO *Escala* e a nota global da ECERS-R revelam a existência de associações moderadas e pequenas, sugerindo que esses dois instrumentos ELLCO permitem diferenciar aspectos específicos do ambiente educativo de salas de jardim-de-infância. Globalmente, os resultados sugerem que a ELLCO pode constituir um recurso útil para a investigação e para a intervenção em contextos educativos pré-escolares. No entanto, este estudo trouxe algumas limitações às análises das características métricas do instrumento; nomeadamente, o número reduzido de salas avaliadas, o número de observações conduzidas entre pares, o facto de os resultados médios na ELLCO *Checklist* e ELLCO *Escala* serem inferiores a menos de metade da cotação máxima possível e o facto de a cotação dos itens da ELLCO *Observação da sala* se situar, essencialmente, na metade inferior da escala de Likert utilizada. Não está, pois, esgotado o estudo do instrumento, sugerindo-se a realização de novos trabalhos que possam colmatar as limitações referidas.

No que diz respeito à descrição das salas observadas, enquanto avaliadas pela ELLCO, verificaram-se valores baixos, nos aspectos que avaliam a adequação do ambiente de literacia. Há poucas evidências de uma abordagem intencional no apoio ao desenvolvimento da literacia em crianças de idade pré-escolar. Os resultados obtidos na subescala *Linguagem, literacia e currículo* da ELLCO *Observação* indicam uma maior frequência de salas com condições insuficientes, sendo raros os exemplos de práticas excelentes. Os valores baixos obtidos na ELLCO acompanham os valores baixos obtidos nas subescalas da ECERS-R que avaliam as experiências de *Linguagem/Raciocínio* e as *Actividades* desenvolvidas na sala (Gamelas, 2006). Continua a manter-se a dificuldade de encontrar, em Portugal, contextos pré-escolares com condições adequadas ao desenvolvimento (Bairrão, Leal, Fontes e Gamelas, 1999; ECCE – Study Group, 1997; Gamelas, 2003). No caso particular do ambiente de literacia, dada a posição desfavorável do nosso país em alguns estudos de comparação internacional sobre competências de literacia em diferentes graus de ensino, importa verificar de que forma os nossos contextos educativos possibilitam o desenvolvimento dessas competências em todas as idades.

Referências Bibliográficas

- ▶ BAIRRÃO, J.; LEAL, T.; FONTES, P. e Gamelas, A.M. (1999). *Educação pré-Escolar em Portugal. Estudo de qualidade*. Relatório final apresentado à Fundação Calouste Gulbenkian. (Centro de Psicologia da Universidade do Porto, Linha de Investigação 3: Psicologia do Desenvolvimento e Educação da Criança, FPCE-UP).
- ▶ BURCHINAL, M.R.; ROBERTS, J.E.; RIGGINS, R.; ZEISEL, S.A.; NEEBE, E. e BRYANT, D. (2000). Relating quality of center-based child care to early cognitive and language development longitudinally. In *Child Development*, n.º 71, pp. 339-357.
- ▶ DICKINSON, D.K. e SMITH, M.W. (1994). Long-term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. In *Reading Research Quarterly*, n.º 29 (2), pp. 105-122.
- ▶ ECCE-Study Group (1997). *European Child Care and Education: Cross national analyses of the quality and effects of different types early childhood programs on children's development*. Final report package # 1 submitted to European Union DG XII: Science, Research and Development. RTD Action: Targeted Socio-Economic Research.
- ▶ GAMELAS A.M. (2003). *Contributos para o estudo da ecologia de contextos pré-escolares inclusivos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ▶ GAMELAS, A.M. (2006, Julho). *Quality Literacy Environment in Inclusive Pre-School Settings*. Comunicação apresentada no 26.º Congresso Internacional de Psicologia Aplicada, Atenas, Grécia.
- ▶ GUNN, B.G.; SIMMONS, D.C. e KAMEENUI, E.J. (2001). *Emergent Literacy: Synthesis of the research*. National Center to Improve the Tools of Educators of the United States. (Consultado online em <http://idea.uoregon.edu/~ncite/documents/techrep/tech19.html> a 07/05/2005).
- ▶ HARMS, T.; CLIFFORD, R. e CRYER, D. (1998). *Early Childhood Environment Rating Scale. Revised edition*. New York: Teachers College Press. (Centro de Psicologia da Universidade do Porto – Desenvolvimento Contextos Familiares e Educativos, Trad.).
- ▶ HOCKENBERGER, E.H.; GOLDSTEIN, H. e HAAS, L.S. (1999). Effects of Commenting During Joint Book Reading by Mothers with Low SES. In *Topics in Early Childhood Special Education*, n.º 19 (1), pp. 15-27.
- ▶ LIMA, I.A. e NUNES, C. (2006). A escala de avaliação do ambiente em educação de infância. Versão revista (ECERS-R). In *XI Conferência Internacional. Avaliação Psicologia: formas e contextos*. Actas (pp. 633-643). Braga: Psiquilíbrios.
- ▶ PEISNER-FEINBERG, E.S.; BURCHINAL, M.R.; CLIFFORD, R.M.; CULKIN, M.L.; HOWES, C.; KAGAN, S.L. e YAZEJIAN, N. (2001). The relation of preschool child-care quality to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade. In *Child Development*, n.º 72, pp. 1534-1553.

- ▶ ROSKOS, K. e NEUMAN, S.B. (2001). Environment and its influences for early literacy teaching and learning. In NEUMAN, S.B. e DICKINSON, D.K. (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 727-757). New York: Guilford Press.
- ▶ RUSH, K.L. (1999). Caregiver-child interactions and early literacy development of preschool children from low-income environments. In *Topics in Early Childhood Special Education*, n.º 19 (1), pp. 3-14.
- ▶ SMITH, M.W.; DICKINSON, D.K.; SANGEORGE, A. e ANASTASOPOULOS, L. (2002a). *Early Language & Literacy Classroom Observation*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Cº. (A.M. Gamelas, Trad. autorizada).
- ▶ SMITH, M.W.; DICKINSON, D.K.; SANGEORGE, A. e ANASTASOPOULOS, L. (2002b). *User's Guide to the Early Language e Literacy Classroom Observation*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Cº.
- ▶ SULZBY, E. e TEALE, W. (1996). Emergent Literacy. In BARR, R.; KAMIL, M.; ROSENTHAL, P. e PEARSON, P.D. (Eds.), *Handbook of Reading Research Vol. II*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- ▶ TABORS, P.O.; CATHERINE, E.S. e DICKINSON, D.K. (2001). Homes and schools together supporting language and literacy development. In DICKINSON, D.K. e TABORS, P.O. (Eds.). *Beginning Literacy with Language: Young children learning at home and in school*, pp. 313-334. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Cº.
- ▶ WHITEHURST, G.J. e LONIGAN, C.J. (1998). Child development and emergent literacy. In *Child Development*, n.º 69 (3), pp. 848-872.
- ▶ WHITEHURST, G.J. e LONIGAN, C.J. (2001). Emergent Literacy: Development from prereaders to readers. In NEUMAN, S.B. e DICKINSON, D.K. (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research*, pp. 11-29. New York: Guilford Press.
- ▶ WOLFSERBERGER, M.E.; REUTZEL, D.R.; SUDWEEKS, R. e FAWSON, P.C. (2004). Developing and validating the classroom literacy environmental profile: A tool for examining the «Print Richness» of early childhood and elementary classrooms. In *Journal of Literacy Research*, n.º 6 (1), pp. 83-144.