

Originalmente publicado em: (Outubro, 2006) *Actas do 6.º Encontro Nacional (4.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. Braga: Universidade do Minho.

# Ambiente de literacia em contextos pré-escolares inclusivos

Ana Madalena Gamelas\*

Fernando Santos\*

Mónica Silva\*

Nuno Tormenta\*

Vera Martins\*

## Resumo

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 verificar de que forma, no nosso país, os contextos educativos para as primeiras idades possibilitam o desenvolvimento dessas competências.

A *Observação da Linguagem e da Literacia em Contextos Educativos* – ELLCO (2002, Smith, Dickinson, Sangeorge e Anastasopoulos) proporciona aos investigadores e profissionais um conjunto de instrumentos de observação para descrever em que grau os contextos educativos em salas de actividades, para crianças dos 3 aos 8 anos de idade, apoiam o desenvolvimento da linguagem e da literacia.

Esta comunicação tem por objectivo apresentar este instrumento e os resultados da avaliação efectuada numa amostra de jardins-de-infância inclusivos, localizados no Grande Porto, durante o ano lectivo de 2005/06. Esta informação será discutida à luz de outros aspectos avaliados, como a qualidade geral das salas e as ideias das educadoras acerca das práticas de literacia.

## 1. Introdução

Nos últimos anos, a investigação tem vindo a produzir 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. Contrapondo-se a uma perspectiva de maturidade para a leitura ou de disposição para a leitura, inúmeros trabalhos têm sido unânimes em indicar que, antes de entrar na escola (altura formalmente associada à aprendizagem da leitura), as crianças começam por adquirir um conjunto de conhecimentos básicos acerca da literacia e das suas funções. Revendo alguns desses estudos, Mason e Sinha (2002) salientam que:

- i) A literacia emerge antes do ensino formal da leitura e da escrita;
- ii) A literacia é definida como um acto total de leitura e não apenas como decodificação;
- iii) É dado o devido relevo ao ponto de vista da criança e ao envolvimento activo desta com os constructos da literacia emergente;

\*Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da UP.

- iv) O contexto social da aprendizagem da literacia não é ignorado, sendo que a criança aprende a ler e escrever através do envolvimento activo com o seu ambiente.

Também com base na investigação, a NAEYC (1998) considera a aprendizagem da leitura e da escrita como um contínuo de desenvolvimento, ao invés de um fenómeno de tudo ou nada, e Rush (1999) salienta que este desenvolvimento é um processo integrado, que ocorre em todos os contextos de vida das crianças. As competências relacionadas com a literacia são parte integrante do processo de desenvolvimento, mas, para se efectivarem, necessitam de planificação e de instruções adequadas. As crianças necessitam de interacções regulares e activas com material impresso, pois algumas das competências requeridas pela aprendizagem da leitura e da escrita resultam de experiências imediatas com a linguagem oral e a escrita (Hockenberger, Goldstein e Hass, 1999).

Reflectindo sobre o termo literacia emergente, Sulzby e Teale (1996) salientam que o desenvolvimento da leitura, da escrita e da linguagem oral ocorre de forma concorrente e interrelacionada, emergindo de contextos mais informais. O foco da investigação passa a deslocar-se para os diferentes contextos de socialização, incluindo a própria comunidade. Os autores (*ibid.*) referem também que os conceitos, as atitudes, os comportamentos de literacia das crianças mais novas deixam de ser interpretados apenas como aproximações graduais aos comportamentos que são revelados pelo adulto que lê. Os primeiros conceitos e atitudes acerca da leitura e da escrita são vistos como uma construção da criança, que tem lugar no contexto de influências do ambiente social em que essa construção emerge, no conjunto de actividades de literacia.

Whitehurst e Lonigan (1998) referem que as características das crianças em idade pré-escolar que estão relacionadas com a futura aprendizagem da leitura e da escrita só podem ser verdadeiramente compreendidas conhecendo os contextos em que a literacia é vivida. 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 sociedade; leitura de livros de histórias; discussão de vocabulário; actividades de escrita; exposição de conceitos escritos).

A literatura aponta, ainda, para a existência de uma relação entre dificuldades na aquisição da leitura e um menor desenvolvimento de pré-competências de literacia, aquando da entrada na escolaridade básica (Bowey, 1995; Juel, 1988). Alguns aspectos mais directamente relacionados com a aquisição do processo de leitura/escrita, denominados precursores da leitura, podem ser promovidos (Dickinson e Smith, 1994). Por exemplo, a leitura de livros conduz a um maior crescimento de vocabulário e a uma melhor compreensão de histórias, aspectos identificados como indicadores precoces de literacia. O desenvolvimento de competências de literacia aparece associado a um surgimento precoce das mesmas, levando a que o papel dos contextos de socialização seja preponderante nesse processo.

Vários autores salientam o contributo do jardim-de-infância para o desenvolvimento de competências de literacia em crianças de idade pré-escolar. Rush (1999) realizou um estudo sobre a relação entre o desenvolvimento dessas competências e as interacções de educadores com crianças de meios socio-económicos desfavorecidos. Neste estudo, o autor

salienta aspectos particulares da interacção 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 interacção 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.

Em resumo, é inquestionável o papel dos contextos de socialização na promoção de competências de literacia em crianças de idade pré-escolar, competências essas cruciais para o posterior desenvolvimento dos processos de leitura/escrita. 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 verificar de que forma, no nosso país, os contextos educativos para as primeiras idades possibilitam o desenvolvimento dessas competências.

## 2. Objectivos

O trabalho aqui apresentado insere-se num projecto mais alargado, que tem como objectivo geral obter uma descrição abrangente das possibilidades oferecidas por um contexto pré-escolar inclusivo, para desenvolvimento da literacia em crianças com incapacidades e em crianças com desenvolvimento típico. São 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 processo. São também analisadas as experiências de literacia vividas pelas crianças com incapacidades e pelas crianças com desenvolvimento típico.

Nesta apresentação, pretende-se descrever a qualidade do ambiente de literacia promovido por contextos pré-escolares inclusivos, enquanto avaliada pela ELLCO – *Observação da Linguagem e da Literacia em Contextos Educativos* (Smith, Dickinson, Sangeorge e Anastasopoulos, 2002 a).

## 3. Instrumentos

A *Observação da Linguagem e da Literacia em Contextos Educativos* – ELLCO (*ibid.*), 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.

A ELLCO 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) (*ibid.*).

### **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 pelos educadores de textos ditados por elas) (*ibid.*).

### **Observação da Sala**

É utilizada para obter cotações objectivas acerca da qualidade do ambiente e das experiências de linguagem e literacia. Os aspectos avaliados são conceptualmente agrupados em duas dimensões: ambiente geral da sala (e.g., conteúdos, utilização de tecnologia, oportunidades para a iniciativa e escolha da criança, estratégias de gestão); linguagem, literacia e currículo (e.g., abordagem à leitura de livros, abordagem à escrita das crianças, reconhecimento da diversidade, abordagem à avaliação). 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 (*ibid.*).

### **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 (*ibid.*).

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 durante 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.

## **4. 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 aqueles que, no ano lectivo de 2005/06, incluíam nas suas salas de actividades crianças com incapacidades, assistidas 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.

## 5. Procedimento

A observação das salas decorreu em duas manhãs consideradas típicas, quanto ao funcionamento.

Na primeira manhã, foram recolhidos os dados de avaliação da qualidade geral, enquanto avaliada pela Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância – Revista (Harms, Clifford e Cryer, 1997). No segundo dia, foi recolhida a informação necessária ao preenchimento da ELLCO. Para escolher o dia da observação com a ELLCO, foi pedido à educadora responsável pela sala que indicasse um dia em que fossem realizadas actividades de linguagem e literacia.

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

## 6. Resultados

Os resultados obtidos são apresentados através dos três instrumentos que compõem a ELLCO, para os 60 dos jardins-de-infância incluídos neste trabalho. Estes resultados dizem respeito aos valores médios, máximos e mínimos. Para cada instrumento, é referida a nota global, sendo também apresentadas as estatísticas descritivas das respectivas subescalas compósitas, propostas pelos autores. Os quadros 1, 2, 3 e 4 sintetizam esta informação. Tendo por base os itens que compõem cada instrumento, são descritos os jardins-de-infância, procurando caracterizar as suas áreas fortes e as suas limitações.

### 6.1. Checklist sobre o Ambiente de Literacia

Partindo de concepções teóricas e de análises preliminares, os autores (Smith e Dickinson, 2002 b) propõem três notas para a análise da *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 sua selecção e à sua utilização. A subescala *Escrita* engloba os itens relativos aos materiais escritos e ao ambiente de escrita. O quadro 1 descreve os valores médios, mínimos e máximos para essas três notas.

Variável Compósita	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Livros	8,03	2,39	2,00	13,00
Escrita	7,38	3,27	2,00	14,00
Nota Global	15,42	4,86	4,00	25,00

Quadro 1 – Estatísticas descritivas para a *Checklist sobre o Ambiente de Literacia*, subescalas e nota global (n = 60).

Os três resultados médios obtidos na *Checklist sobre o Ambiente de Literacia* são inferiores a metade da cotação máxima possível. Assim, as subescalas *Livros* e *Escrita* têm cotações máximas possíveis de 20 (o valor máximo obtido é de 13) e 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 34). A diferença entre os valores máximos e mínimos indica grande variabilidade, neste grupo de jardins-de-infância, quanto às condições avaliadas por esta *Checklist*.

Tendo em conta os descritores observados, verificou-se que a generalidade das salas (71,7%) dispõe de uma área atribuída apenas à leitura de livros, bem arranjada e convidativa para as crianças.

O nível de dificuldade dos livros é variável, e em 75% das salas existe pelo menos um livro que transmite informação factual. No entanto, a grande maioria das salas (mais de 90%) não disponibiliza livros para as crianças noutras áreas, como a de ciência ou a de jogo dramático. De referir também que 86,7% das salas não tem um local disponível para as crianças ouvirem histórias gravadas, organizado de modo a que as crianças o possam utilizar sem a ajuda do adulto.

Sobre os descritores da *Escrita*, verificou-se que todas as salas disponibilizam pelo menos um tipo de papel e de instrumentos de escrita para as crianças. A utilização de quadros/gráficos/tabelas, realizados pelo educador e que evidenciam discussão de grupo, foi observada em 63,3% das salas. A exposição de obras em que as crianças utilizam material de escrita foi observada em 68,3% das salas. A existência de cartões com palavras referentes a nomes ou palavras familiares foi verificada em 43,3% das salas, enquanto que a exposição de um alfabeto colocado ao nível dos olhos das crianças foi observada em apenas 18,3% das salas. A quase totalidade das salas (93,3%) não tem instrumentos de escrita da área de jogo dramático. A existência de uma área destacada para a escrita foi apenas observada em 5 salas, sendo que 91,7% das salas não dispõe desta área.

## 6.2. Observação da Sala

Partindo de concepções teóricas e de análises preliminares, os autores (Smith e Dickinson, 2002 b) propõem três notas para a análise da *Observação da Sala*: a nota da subescala *Ambiente Geral da Sala*, a nota da subescala *Linguagem, Literacia e Currículo* e a nota global. A subescala *Ambiente Geral da Sala* engloba os itens: organização da sala, conteúdos da sala, presença e utilização de tecnologia, oportunidades para a escolha e iniciativa da criança, estratégias de gestão da sala, clima da sala. A subescala *Linguagem, Literacia e Currículo* engloba os itens: facilitação da linguagem oral, presença de livros, abordagem à leitura de livros, abordagem à escrita das crianças, abordagem à integração do currículo, reconhecimento da diversidade na sala, facilitação do apoio à família na literacia, abordagens de avaliação. O quadro 2 descreve os valores médios, mínimos e máximos para essas três notas.

De acordo com a cotação dos itens, notas inferiores a 3 significam que não é evidente uma abordagem sistemática no apoio ao desenvolvimento da criança em determinado aspecto, 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*, se verificam, em média, as condições básicas para o apoio ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças. A nota média obtida na subescala *Linguagem, Literacia e Currículo* indica a existência de condições insuficientes para apoiar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, nos aspectos considerados.

Variável Compósita	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Ambiente Geral da Sala	3,01	0,58	1,50	4,33
Linguagem, Literacia e Currículo	2,47	0,59	1,13	3,75
Nota Global	2,71	0,56	1,29	3,79

Quadro 2 – Estatísticas descritivas para a *Observação da Sala*, subescalas e nota global (n = 59).

A generalidade dos itens da subescala *Ambiente Geral da Sala* obtém notas médias próximas do valor 3. A existência de condições básicas é verificada nos aspectos que avaliam a organização da sala ( $M = 3,36, DP = 0,92$ ), os conteúdos da sala ( $M = 2,93, DP = 0,67$ ), as oportunidades para a escolha e iniciativa das crianças ( $M = 3,00, DP = 0,67$ ), as estratégias de gestão da sala ( $M = 3,37, DP = 0,74$ ). O valor médio mais baixo foi encontrado no item que avalia a presença e utilização de tecnologia ( $M = 1,78, DP = 1,12$ ), indicando que, nas salas, os computadores e outras tecnologias estão ausentes, não são funcionais ou estão limitados a fins recreativos. O valor mais alto foi encontrado no item que avalia o clima da sala ( $M = 3,64, DP = 0,78$ ), indicando que são consistentes as evidências de um clima, na sala, que respeita individualmente cada criança e as suas contribuições para a sala.

Todos os itens da subescala *Linguagem, Literacia e Currículo* obtém notas médias inferiores a 3. Considerando os valores médios iguais ou superiores a 2,51 e inferiores a 3, poderemos sinalizar a existência de condições básicas nos aspectos que avaliam a facilitação da linguagem oral ( $M = 2,86, DP = 0,80$ ), a presença de livros ( $M = 2,59, DP = 0,79$ ), a abordagem à escrita ( $M = 2,53, DP = 0,88$ ), a abordagem à integração do currículo ( $M = 2,98, DP = 0,92$ ), o reconhecimento da diversidade na sala ( $M = 2,59, DP = 0,92$ ). A inexistência de condições básicas (i.e. valores médios iguais ou inferiores a 2,50) é verificada, neste grupo de jardins-de-infância, nos aspectos que avaliam a abordagem à leitura de livros ( $M = 2,24, DP = 0,86$ ), a facilitação do apoio à família na literacia ( $M = 1,86, DP = 0,76$ ), a abordagem de avaliação ( $M = 2,15, DP = 0,76$ ). De acordo com os critérios da sala, a inexistência de condições básicas caracteriza-se: a) na *abordagem à leitura de livros*, por a leitura de livros não ocorrer de forma sistemática e planeada, não estando evidente no horário semanal da sala, e havendo poucas oportunidades para as crianças explorarem livros noutros contextos além do grande grupo; b) na *facilitação do apoio à família na literacia*, por não ser proporcionada informação acerca da forma como apoiar a linguagem e a literacia das crianças, havendo poucas interações entre a casa e a escola e pouca divulgação de materiais e actividades; c) na *abordagem de avaliação*, por ser utilizado um leque limitado de técnicas de avaliação, por haver poucas oportunidades

para interações individuais, por ser limitada a comunicação com especialistas e recursos exteriores, por não ser evidente que a informação resultante da avaliação afete as decisões acerca das práticas educativas.

No quadro 3 apresentamos a distribuição dos jardins-de-infância, tendo em conta três grupos de qualidade propostos pelos autores (Smith e Dickinson, 2002 b): Apoio de alta qualidade (notas médias entre 3,51 e 5), apoio básico (notas médias entre 2,51 e 3,50), apoio de baixa qualidade (notas médias iguais ou inferiores a 2,50).

Variável Compósita	Apoio de alta qualidade	Apoio básico	Apoio de baixa qualidade
Ambiente Geral da Sala	(18,6%) 11	(66,1%) 39	(15,3%) 9
Linguagem, Literacia e Currículo	(1,7%) 1	(42,4%) 25	(55,9%) 33
Nota Global	(8,5%) 5	(57,6%) 34	(33,9%) 20

Quadro 3 – Distribuição das salas por níveis de qualidade, de acordo com as notas obtidas para a *Observação da Sala*, subescalas e nota global (n = 59).

### 6.3. Escala de Avaliação das Atividades de Literacia

São também propostas três notas para a análise dos dados da *Escala de Avaliação das Atividades de Literacia (ibid.)*: a nota da subescala *Leitura de Livros*, a nota da subescala *Escrita* e a nota global. A subescala *Leitura de Livros* engloba os itens relativos ao número de situações de leitura de livros em grande grupo, tempo gasto nessas situações, número de livros utilizados, envolvimento de adultos em situação de leitura diádica ou em pequeno grupo, tempo estabelecido para as crianças verem livros sozinhas. A subescala *Escrita* engloba os itens relativos à inclusão da escrita nas brincadeiras das crianças, tentativas de escrita por parte das crianças, ajuda dada pelo adulto à escrita das crianças, modelagem da escrita pelo adulto. O quadro 4 descreve os valores médios, mínimos e máximos para essas três notas.

Variável Compósita	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Leitura de Livros	2,63	1,95	0	7,0
Escrita	1,37	1,31	0	4,0
Nota Global	4,00	2,32	0	8,0

Quadro 4 – Estatísticas descritivas para a *Escala de Avaliação das Atividades de Literacia*, subescalas e nota global (n = 59).

Os três resultados médios obtidos na *Escala de Avaliação de Atividades de Literacia* são inferiores a metade da cotação máxima possível. Assim, 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 diferença entre os valores máximos e mínimos indica grande variabilidade, neste grupo de jardins-de-infância, quanto às condições avaliadas por esta escala.

Tendo em conta alguns dos itens da escala, verificou-se que em 44,1% das salas não foi observada qualquer situação de leitura de livros em grande grupo e em 89,8% das salas não foram observadas situações de leitura diádica ou de leitura em pequeno grupo, entre os adultos e as crianças.

Em 78% das salas não foram observadas situações em que o adulto ajudasse as crianças a escrever ou em que modelasse a escrita (e.g. o adulto diz em voz alta cada palavra ou letra que está a escrever). Em 59,3% das salas foram observadas situações em que as crianças tentavam escrever letras ou palavras (e.g. escrever o próprio nome no desenho).

## 7. Discussão dos Resultados

As salas observadas, enquanto avaliadas pela ELLCO, obtêm 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 *Observação da Sala* indicam serem raros os exemplos de práticas excelentes, e ser elevado o número de salas com condições insuficientes. O conjunto de resultados neste grupo de jardins-de-infância parece indicar a existência de uma grande diversidade nas características dos contextos pré-escolares em estudo e, consequentemente, nas experiências de literacia disponíveis para as crianças entre 3 e 5 anos de idade.

A mesma heterogeneidade foi encontrada neste grupo de jardins-de-infância a nível da qualidade geral, enquanto avaliada pela ECERS-R. Os valores baixos obtidos na ELLCO acompanham os valores baixos obtidos nas subescalas 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 (ECCE-Study Group, 1997; Bairrão, Leal, Fontes e Gamelas, 1999; Ministério da Educação, 2000; 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, é de todo fundamental verificar de que forma os nossos contextos educativos possibilitam o desenvolvimento dessas competências, em todas as idades.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar – OCEPE (Ministério da Educação, 1997) explicitam que a educação pré-escolar deve permitir à criança «contactar com as diferentes funções do código escrito. Não se trata de uma introdução formal e clássica à leitura e à escrita, mas de facilitar a emergência da linguagem escrita.» (*ibid.* p. 65). São salientadas palavras-chave como: *literacia, progressivo domínio da linguagem, imitar a escrita e a leitura, tentativas de escrita, o livro, partilha de estratégias de leitura,*

*registos, bibliotecas, função informativa, meios informáticos.* Os dados obtidos através da ELLCO levam-nos a sentir necessidade de saber como estão a ser percebidas e incluídas na prática dos educadores as intenções educativas preconizadas pelas OCEPE. O estudo mais alargado em que este trabalho se insere integra um conjunto de informação acerca das ideias dos educadores sobre o desenvolvimento e as práticas de literacia; integra também informação sobre as experiências individuais vividas por crianças com incapacidades e crianças de desenvolvimento típico. Esperamos, no final deste trabalho, compreender a conjugação de factores que promove a qualidade de contextos pré-escolares inclusivos, e sua adequação ao desenvolvimento de competências de literacia, em todas as crianças.

## 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).
- ▶ BOWEY, J. (1995). Socioeconomic status differences in phonological sensitivity and first grade reading achievement. In *Journal of Educational Psychology*, n.º 26, pp. 429-438.
- ▶ 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. (Julho, 2006). *Quality Literacy Environment in Inclusive pre-School Settings*. Comunicação apresentada no 26.º Congresso Internacional de Psicologia Aplicada, Atenas, Grécia.
- ▶ HARMS, T.; CLIFFORD, R. e CRYER, D. (1997). *Early Childhood Environment Rating Scale. Revised edition*. New York: Teachers College Press. (Trad. 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.
- ▶ JUEL, C. (1988). Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. In *Journal of Educational Psychology*, Vol. 80 (4), pp. 437-447.

- ▶ MASON, J. M. e SINHA, S. (2002). Literacia emergente nos primeiros anos da infância: aplicação de modelo Vygotskiano de aprendizagem e desenvolvimento. In B. Spodek (org.). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- ▶ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). *Educação pré-Escolar. Orientações curriculares*. Lisboa: Departamento da Educação Básica/Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar do Ministério da Educação.
- ▶ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2000). *A Educação pré-Escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal. Relatório preparatório*. Lisboa: Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação.
- ▶ NAEYC - National Association for the Education of Young Children (1998). Learning to Read and Write: Developmentally Appropriate Practices for Young Children. In *Young Children*, July 1998, n.º 53 (4), pp. 30-46. (Disponível on-line, em: <http://www.naeyc.org/about/positions/pdf/PSREAD98.PDF>).
- ▶ 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. (2002 a). *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. (2002 b). *User's Guide to the Early Language and Literacy Classroom Observation*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Cº.
- ▶ SULZBY, E. e Teale, W. (1996). Emergent Literacy. In R. Barr, M. Kamil, P. Rosenthal e P. D. Pearson (Eds), *Handbook of Reading Research*, Vol. II. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- ▶ WHITEHURST, G. J. e Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. In *Child Development*, n.º 69, (39), pp. 848-872.