

**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.

## Desenvolvimento da literacia emergente: competências em crianças de idade pré-escolar

Teresa Leal\*  
Carla Peixoto\*  
Mónica Silva\*  
Joana Cadima\*

### Resumo

No âmbito do projecto de investigação «Contextos e Transição: Competências de literacia e de numeracia», cujo objectivo geral é analisar as relações entre características específicas dos contextos educativos e aspectos do desenvolvimento da literacia e da numeracia, foram avaliadas, entre os meses de Maio e Julho de 2006, 215 crianças nascidas entre 2000 e 2001. O método de selecção da amostra foi multi-etápico, tendo sido seleccionadas aleatoriamente 60 salas de jardim-de-infância da zona do Grande Porto e, posteriormente, 4 crianças por sala.

Para avaliação das competências de literacia, foram utilizados os seguintes instrumentos: *Conceitos Sobre a Escrita* (Clay, 2000), *Peabody Pictures Vocabulary Test* (Dunn, 1986), *Provas de Avaliação da Consciência Fonológica* (Sucena e Castro, 2005) e *Conhecimento das Letras* (Castro, Cary e Gomes, 1998). Nesta comunicação, serão apresentados os resultados obtidos a nível dos vários instrumentos. Tendo por base uma perspectiva de *literacia emergente*, os resultados serão discutidos em função da classificação proposta por Whitehurst e Lonigan (1998): competências *outside-in* e competências *inside-out*. Será ainda analisada a relevância destas competências para a posterior aprendizagem formal da leitura e da escrita.

### 1. Introdução

Uma das principais tarefas a resolver pelas crianças no início da escolaridade básica é a aprendizagem da leitura e da escrita, sendo este um processo complexo, que envolve uma variedade de competências e conhecimentos. Nas últimas décadas, a investigação tem apontado a relevância das competências de literacia no processo de aprendizagem formal da leitura e da escrita, cujo desenvolvimento ocorre muito antes de este processo se iniciar (Sulzby e Teale, 1996; Whitehurst e Lonigan, 1998).

Considerando o seu impacto no posterior desempenho académico, apresentam-se como preocupantes os níveis de literacia e o insucesso e o abandono escolares das nossas crianças. O Estudo Nacional de Literacia indicou que estamos longe das médias dos países mais desenvolvidos (Benavente *et al.*, 1996). Em 2003, o estudo internacional de PISA (*Programme for International Student Assessment*), desenvolvido pela OCDE, revelou dados sobre os níveis de literacia da população portuguesa, os quais se situam abaixo da média internacional (GAVE/ME, 2004).

\* Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da UP

Os conhecimentos e competências de literacia que as crianças apresentam à entrada para a escolaridade básica são adquiridos através de experiências precoces, no contexto da família e no contexto do jardim-de-infância, sendo comumente aceite na literatura a grande influência destes contextos na promoção destas competências.

De particular interesse para este estudo é o conceito de literacia emergente. Recentemente, a investigação tem defendido a perspectiva da literacia emergente como quadro conceptual que engloba o conjunto de competências, conhecimentos e atitudes, que se pressupõe serem precursores do desenvolvimento das formas convencionais da leitura e da escrita. Segundo esta perspectiva, a literacia respeita um contínuo de desenvolvimento com início em idades precoces (Whitehurst e Lonigan, 1998). O conceito de literacia emergente vem reforçar a ideia de que o período pré-escolar desempenha um papel essencial no posterior processo de aprendizagem da leitura e da escrita (Whitehurst e Lonigan, 1998; Storch e Whitehurst, 2003). Um estudo sobre o desenvolvimento de competências de literacia emergente, realizado em Portugal, veio confirmar a importância dos anos pré-escolares, demonstrando uma relação longitudinal de competências do pré-escolar com a decodificação da leitura no 1.º ano de escolaridade e, posteriormente, com a compreensão da leitura, no 4.º ano de escolaridade (Leal, Cadima, Silva e Gamelas, 2006).

Neste sentido, a International Reading Association (IRA) e a National Association for the Education of Young Children (NAEYC, 1998) recomendam actividades cuidadosamente planeadas e adequadas às idades das crianças, paralelamente com interacções significativas, regulares e activas entre crianças e adultos, à volta da linguagem escrita.

Tendo por base vários estudos, Whitehurst e Lonigan (1998, 2001) propuseram um modelo que conceptualiza a literacia emergente como um conjunto de competências de literacia, divididas estas em dois domínios inter-relacionados: o domínio *outside-in* e o domínio *inside-out*.

O domínio *outside-in* engloba competências como o vocabulário, o conhecimento conceptual e o conhecimento de estruturas narrativas, enquanto o domínio *inside-out* engloba competências como a consciência fonológica e o conhecimento das letras.

Estes mesmos autores realizaram várias revisões da literatura sobre as competências de literacia emergente, integradas nos dois domínios por eles definidos, e sobre as relações dessas competências com as aprendizagens da leitura e da escrita. Concluíram que o vocabulário (*outside-in*), o conhecimento sobre o impresso (*outside-in*), a consciência fonológica (*inside-out*) e a identificação de letras (*inside-out*) estão entre as competências que melhor prognosticam o sucesso das aprendizagens da leitura e da escrita.

O vocabulário desempenha um papel crucial no processo de aprendizagem da linguagem escrita, pois ajuda a criança a dar significado às palavras escritas, assim tornando a leitura mais fácil (Adams, 1990, in Rush, 1999). Whitehurst e Lonigan (2001) referem que as crianças em idade pré-escolar podem apresentar diferenças consideráveis no número de palavras que conhecem, as quais tendem a aumentar e a justificar o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita.

A investigação tem também estudado o impacto do conhecimento sobre convenções do material impresso (como a direcionalidade da escrita, o conceito de palavra e de letra, os sinais de pontuação, o espaçamentos entre as palavras) no processo

da aprendizagem da leitura. Para ser um leitor bem sucedido, é importante que a criança domine as várias convenções, cujo conhecimento parece ser produto de múltiplas experiências de literacia (Clay, 2000). O contacto com livros infantis parece ser uma dessas experiências, proporcionando à criança um aumento significativo do conhecimento do material impresso, pelo que é reforçada a importância de experiências desta natureza na primeira infância (IRA/NAEYC, 1998; de Jong e Leseman, 2001).

Nas últimas décadas, a investigação tem igualmente acentuado a relevância da consciência fonológica na aquisição inicial das competências de leitura. Esta competência diz respeito à consciência de que as palavras são compostas por sequências de sons distintos e com diferentes significados (Juel, 1988). Vários estudos têm evidenciado uma relação recíproca entre a consciência fonológica e competências de leitura (Whitehurst e Lonigan, 1998), concluindo que a consciência fonológica prediz a aprendizagem da leitura, e que esta, por sua vez, melhora a consciência fonológica (Sonnenschein e Munsterman, 2002). Recentemente, o conceito de consciência fonológica tem sido discutido como um processo contínuo, com níveis que vão desde a sensibilidade até à manipulação voluntária das componentes fonológicas (Viana, 1998). Neste sentido, podemos falar de dois níveis de consciência fonológica: epilinguística (ou implícita) e metalinguística (ou explícita). Entende-se por consciência fonológica epilinguística, a sensibilidade aos sons de forma intuitiva ou não consciente. Por sua vez, a consciência fonológica metalinguística exige, para além da sensibilidade, o controlo e a capacidade de manipulação de sons (Santos, 2005).

Outra competência importante para a literacia é o conhecimento das letras. Vários autores concluíram que o conhecimento das correspondências letra-som, em particular do nome das letras, é um bom preditor de sucesso nas tarefas de processamento fonológico e, por consequência, do sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita (Whitehurst e Lonigan, 2001). Com efeito, Treiman (2006) concluiu, na sua revisão de literatura, que a consciência fonológica e o conhecimento de letras se encontram inter-relacionados, influenciando-se mutuamente à medida que se desenvolvem.

O trabalho agora apresentado desenvolveu-se no âmbito de um projecto de investigação mais global, denominado «Contextos e Transição: Competências de literacia e de numeracia em crianças dos 4 aos 7 anos», desenvolvido pelo Centro de Psicologia da Universidade do Porto (Subgrupo, «Desenvolvimento: Contextos familiares e educativos»). Os objectivos deste estudo mais global são: i) Estudar aspectos do desenvolvimento de competências de literacia e de numeracia em crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 7 anos de idade; ii) Identificar e analisar as dimensões (estruturais, processuais, e de representação) da qualidade de contextos educativos e familiares que contribuem para o desenvolvimento dessas competências; iii) Analisar as relações entre características específicas dos contextos familiares e educativos e aspectos do desenvolvimento de competências de literacia e numeracia, clarificando o papel da transição (jardim-de-infância/1.º Ciclo) como variável mediadora entre essas características e o desenvolvimento de competências nas crianças.

Dado que a literatura tem evidenciado a relevância das competências de literacia emergente na aprendizagem da leitura e da escrita, apresenta-se como pertinente uma avaliação deste tipo de competências em crianças de idade pré-escolar, enquanto um dos

indicadores preditivos do sucesso desta aprendizagem. Assim, o estudo que a seguir se irá expor pretende analisar especificamente as competências de literacia em crianças de idade pré-escolar, tendo por base a perspectiva de literacia emergente e a classificação proposta por Whitehurst e Lonigan (1998): competências *outside-in* e competências *inside-out*.

## 2. Método

### Participantes

A amostra é constituída por 215 crianças a frequentar salas de 4 anos, 5 anos ou salas mistas, de jardins-de-infância da zona do Grande Porto. Da amostra total, 134 crianças nasceram em 2000 (M = 71, com idades compreendidas entre 63 e 78 meses) e 81 nasceram em 2001 (M = 61, com idades compreendidas entre 53 e 68 meses) (cf. Quadro 1). Na distribuição por género, podemos observar 113 crianças do sexo masculino (52,6%) e 102 crianças do sexo feminino (47,4%) (cf. Quadro 2).

O método de selecção da amostra foi multi-etápico, tendo sido seleccionadas aleatoriamente 60 salas de jardins-de-infância do Grande Porto e, posteriormente, 4 crianças por sala.

Ano de Nascimento	N	M (em meses)	Amplitude
2000	134	71	63-78
2001	81	61	53-68

Quadro 1 – Distribuição da amostra por ano de nascimento.

Género	N	%
Masculino	113	52,6
Feminino	102	47,4
Total	215	100,0

Quadro 2 – Distribuição da amostra por género.

### Instrumentos

Tendo em vista obter resposta ao objectivo delineado para este estudo, foram utilizados diferentes instrumentos de avaliação, conforme a área a avaliar:

### **Vocabulário receptivo**

Com o objectivo de avaliar o vocabulário receptivo das crianças, utilizou-se a adaptação portuguesa elaborada a partir da versão espanhola *Test de Vocabulário en Imágenes Peabody – PPVT* (Dunn, 1986), usada no âmbito do Estudo Europeu sobre Educação e Cuidados de Crianças em Idade Pré-Escolar (ECCE Study Group, 1997). São apresentados cartões com quatro imagens cada, e é pedido à criança que aponte para a imagem que corresponde à palavra dita pelo avaliador. A dificuldade das palavras aumenta à medida que a prova avança.

### **Conhecimento do impresso**

Para avaliação do conhecimento das crianças sobre as convenções da escrita, recorreu-se à prova *Conceitos sobre a Escrita – Segue-me, Lua* (versão para investigação, Alves e Aguiar, 2003), adaptação portuguesa de *Follow me, Moon* (Clay, 2000). Este instrumento avalia o reconhecimento das convenções e das características da linguagem escrita (tais como: direcção da leitura, correspondência entre palavras escritas e faladas, sinais de pontuação, conceito de letra, conceito de palavra), no decorrer de uma tarefa de leitura de um livro elaborado para o efeito.

### **Consciência fonológica**

Recorreu-se a uma tarefa experimental (Sucena e Castro, 2001), que avalia a consciência fonológica de três unidades linguísticas: a sílaba, o fonema e a rima. Neste estudo, apenas foram aplicadas as provas relativas à sílaba e ao fonema<sup>1</sup>. As tarefas pretendem avaliar a consciência implícita e explícita. As provas de segmentação implícita são constituídas por um total de 16 pares de palavras: 8 pares críticos que partilham o segmento-alvo (sílabas iniciais), e 8 pares distractivos que não partilham o segmento-alvo (e.g., os pares *gelo-vaca* e *barco-culpa*). Por sua vez, as provas de segmentação explícita são constituídas por um total de 8 pares de palavras, em que cada par partilha o segmento-alvo a avaliar e difere em todos os outros. Os 8 pares de palavras são os 8 pares críticos das provas de segmentação implícita. As palavras são apresentadas em voz alta, e é pedido à criança que diga se o primeiro bocadinho nas duas palavras é igual ou não. Relativamente às provas de segmentação implícita, a criança tem apenas de responder sim ou não (se é ou não igual), enquanto nas provas de segmentação explícita, a criança terá de identificar o bocadinho que é igual em cada um dos pares de palavras.

### **Identificação de letras**

No sentido de avaliar esta competência, recorreremos às *Provas de Avaliação da Leitura – Nível Principiante* (Castro, Cary e Gomes, 1998). Trata-se de uma versão para investigação, e foi cedida pelo Laboratório da Fala da FPCEUP. Este instrumento inclui tarefas como a leitura de letras, de palavras e de pseudopalavras, as quais pretendem avaliar o conhecimento das crianças relativamente à correspondência letra-som, ao processo alfabético e ao processo logográfico. Neste estudo, utilizou-se apenas a tarefa

<sup>1</sup> Neste estudo, optamos por não avaliar a unidade linguística *rima*, dado que, segundo as autoras da prova, esta sub-tarefa é adequada para crianças mais velhas e não para crianças com estas idades. Saliente-se que esta sub-tarefa avalia aspectos da rima linguística e não da rima poética.

de leitura de letras maiúsculas. Esta tarefa inclui 21 letras do alfabeto português que correspondem a grafemas simples, excluindo as letras «h» e «q» (a primeira por ser muda e a segunda por ser um grafema complexo que aparece sempre junto à vogal «u»). As letras foram apresentadas às crianças duas vezes, em listas paralelas e em ordens pseudo-aleatórias diferentes, sendo pedido à criança para dizer o nome ou o som das letras.

## Procedimentos

Foram obtidas inicialmente as devidas autorizações para a realização deste estudo. Após esta fase, deu-se início ao processo de recolha de dados. A avaliação das crianças decorreu entre os meses de Maio e Julho de 2006. Os instrumentos foram administrados individualmente, nos respectivos jardins-de-infância, em salas com condições adequadas para o efeito (privacidade, silêncio).

## 3. Resultados

Foram realizadas análises estatísticas descritivas e inferenciais, de modo a explorar os dados obtidos pelas crianças nas várias provas. Para a comparação entre as médias de grupos, foi utilizado o teste *t* para amostras independentes, a um nível de significância de 0,05.

No quadro 3, são apresentados os resultados obtidos pelas crianças na prova de vocabulário receptivo.

No que respeita ao vocabulário receptivo, as crianças de 4 anos obtiveram como valor total médio 37,11 e um desvio-padrão de 11,37. As respostas variaram entre 9 e 73. As crianças de 5 anos apresentaram, por sua vez, resultados médios de 44,30 e um desvio padrão de 14,53. Neste grupo, as respostas variaram entre 5 e 86. É importante notar a grande variabilidade existente em cada faixa etária, o que sugere uma grande dispersão dos resultados obtidos pelas crianças nesta prova.

Como se verifica no quadro 3, os grupos diferenciam-se significativamente, sendo que, como seria de esperar, as crianças de 5 anos possuem um vocabulário receptivo mais alargado do que as crianças de 4 anos.

	M	DP	Amp.	Percentis			t	gl	p
				25	50	75			
<b>4 Anos</b> (n=81)	37,11	11,37	9-73	30,50	35,00	46,00	4,08	199,428	0,00
<b>5 Anos</b> (n=134)	44,30	14,53	5-86	34,00	40,50	54,00			

Quadro 3 – Resultados obtidos pelas crianças na prova PPVT.

Como é possível verificar no quadro 4, na prova Conceitos sobre a Escrita, a média obtida pelas crianças de 4 anos foi de 5,57 (DP = 2,27), enquanto a média obtida pelas crianças de 5 anos foi de 7,87 (DP = 3,25), existindo, mais uma vez, diferenças

estatisticamente significativas entre os grupos. Assim, como seria de esperar, verifica-se que as crianças de 5 anos dominam mais conhecimentos sobre a linguagem da escrita do que as crianças de 4 anos. Nenhuma criança da amostra atingiu o máximo possível (a pontuação nesta prova pode oscilar entre 0 e 23), variando as respostas dadas pelas crianças de 4 anos entre 0 e 12 e as das crianças de 5 anos entre 0 e 17. De salientar a heterogeneidade dos resultados, sendo que existem crianças de 4 e 5 anos que não possuem qualquer conhecimento sobre o impresso avaliado por esta prova.

	M	DP	Amp.	t	gl	p
<b>4 Anos</b> (n=81)	5,57	2,77	0-12			
				5,33	213	0,00
<b>5 Anos</b> (n=134)	7,87	3,25	0-17			

Quadro 4 – Resultados obtidos pelas crianças na prova Conceitos sobre a Escrita.

Os quadros 5 e 6 apresentam, por ordem decrescente, os resultados obtidos pelas crianças nesta prova, item por item. Analisando os vários itens que compõem a prova, é possível concluir que a maioria das crianças de 4 e 5 anos consegue identificar a frente de um livro. Verificamos ainda que mais de 70% das crianças de 4 anos apresentam o conceito de letra e compreendem que existe inversão de uma imagem do livro. Mais de 50% das crianças de 4 anos sabem também que a escrita contém uma mensagem e dominam os conceitos de primeiro e de último. Relativamente às crianças de 5 anos, verificamos que mais de 80% apresentam conceito de letra e sabem que a escrita contém uma mensagem. Por seu lado, ainda no grupo dos 5 anos, mais de 70% das crianças apresentam conceito de primeiro e de último e sabem que a leitura se inicia no canto superior esquerdo, bem como compreendem que existe uma inversão da imagem. Verificou-se também que, ao nível dos 5 anos, 58% sabem que a página esquerda precede a direita e 55% compreendem o movimento retorno à esquerda. De salientar que apenas 12,7% das crianças apresentam correspondência palavra a palavra e que 9,7% apresentam conceito de palavra.

Por fim, é de referir que quase todas as crianças da amostra não conhecem os sinais de pontuação e não conseguem detectar a alteração na ordem das letras e das palavras apresentadas no livro da prova.

Itens	Porcentagem
Item 1 – Frente do livro	99
Item 20 – Uma letra: duas letras	72
Item 8 – Parte inferior da imagem	70
Item 2 – É a escrita que contém a mensagem	59
Item 7 – Conceitos de primeiro e último	54
Item 3 – Onde começar	46
Item 11 – Página esquerda antes da página direita	43
Item 4 – Para onde ir	40
Item 5 – Movimento de retorno à esquerda	33
Item 9 – Linha inferior, superior ou vira o livro	11
Item 22 – Primeira e última letras da palavra	11
Item 6 – Correspondência palavra a palavra	4,9
Item 16 – Significado do ponto final	3,7
Item 19 – Letra pequena	3,7
Item 23 – Letra maiúscula	3,7
Item 15 – Significado do ponto de interrogação	1,2
Item 21 – Uma palavra: duas palavras	1,2
Item 10 – Ordem das linhas alterada	0
Item 12 – Uma alteração na ordem das palavras	0
Item 13 – Uma alteração na ordem das letras	0
Item 14 – Uma alteração na ordem das letras	0
Item 17 – Significado da vírgula	0
Item 18 – Significado das aspas	0

**Quadro 5 – Resultados, item por item (porcentagem), obtidos pelas crianças de 4 anos, na prova Conceitos sobre a Escrita.**

Itens	Porcentagem
Item 1 – Frente do livro	99
Item 2 – É a escrita que contém a mensagem	87
Item 20 – Uma letra: duas letras	81,3
Item 7 – Conceitos de primeiro e último	78
Item 3 – Onde começar	72
Item 8 – Parte inferior da imagem	69
Item 4 – Para onde ir	66
Item 11 – Página esquerda antes da página direita	58
Item 5 – Movimento de retorno à esquerda	55
Item 9 – Linha inferior, superior ou vira o livro	37
Item 22 – Primeira e última letras da palavra	21,6
Item 23 – Letra maiúscula	13
Item 6 – Correspondência palavra a palavra	12,7
Item 21 – Uma palavra: duas palavras	9,7
Item 16 – Significado do ponto final	9
Item 19 – Letra pequena	7,5
Item 15 – Significado do ponto de interrogação	6
Item 10 – Ordem das linhas alterada	3
Item 12 – Uma alteração na ordem das palavras	0,7
Item 13 – Uma alteração na ordem das letras	0,7
Item 14 – Uma alteração na ordem das letras	0,7
Item 17 – Significado da vírgula	0,7
Item 18 – Significado das aspas	0,7

**Quadro 6 – Resultados, item por item (porcentagem), obtidos pelas crianças de 5 anos, na prova Conceitos sobre a Escrita.**

Relativamente à consciência fonológica, como é possível verificar no quadro 7, a média obtida pelas crianças de 4 anos na tarefa de consciência implícita-sílaba foi de 5,38 (DP = 2,50). Por sua vez, a média obtida pelas crianças de 5 anos foi de 5,58 (DP = 2,53). Nesta prova, os resultados podiam variar entre 0 e 8, uma vez que apenas consideramos para análise os 8 pares de palavras críticos que partilham o segmento-alvo. Assim, em média, as crianças de 4 e 5 anos, em 8 pares de palavras com sílaba inicial igual, são sensíveis a este segmento em 5 e 6 pares, respectivamente.

Na tarefa de consciência explícita-sílaba, como seria de esperar, os resultados obtidos apresentam valores médios inferiores. Esta tarefa exige não só a sensibilidade aos sons como também a sua manipulação voluntária, o que pressupõe requisitos cognitivos mais complexos. As crianças de 4 anos obtiveram resultados médios de 0,56 (DP = 1,61), enquanto as crianças de 5 anos obtiveram valores médios de 1,55 (DP = 2,29). Assim, em 8 pares de palavras com sílaba inicial igual, as crianças de 4 e 5 anos identificam correctamente apenas 1 e 2 sílabas, respectivamente.

Relativamente à unidade linguística-fonema, a média obtida pelas crianças de 4 anos na tarefa da consciência implícita foi 5,21 (DP = 2,41), enquanto as crianças de 5 anos, ao contrário do que seria de esperar, obtiveram resultados médios inferiores na mesma tarefa (M = 4,49; DP = 2,60).

Quanto à tarefa explícita, as crianças de 4 anos obtiveram valores médios de 0,21 (DP = 1,04). Por sua vez, a média obtida pelas crianças de 5 anos foi de 1,01 (DP = 2,23). Em ambos os grupos, os resultados variaram entre os valores mínimo e máximo possíveis, em todas as provas, demonstrando mais uma vez a heterogeneidade das competências das crianças da amostra.

Na tarefa de consciência fonológica implícita, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre as faixas etárias relativamente à sílaba. Quanto ao fonema, verificou-se, ao contrário do que seria de esperar, que as crianças de 4 anos são mais sensíveis ao fonema do que as crianças de 5 anos ( $t(213) = -2,04$ ;  $p < 0,05$ ).

Apesar de, como era de esperar, os valores médios na tarefa de consciência fonológica explícita serem reduzidos, a comparação dos grupos revela uma diferença estatisticamente significativa, sendo que as crianças de 5 anos apresentam maior capacidade de analisar as palavras nos seus elementos sonoros (sílaba e fonema) e de manipulá-los cognitivamente.

	Consciência Fonológica Implícita											
	Sílaba						Fonema					
	M	DP	Amp	t	gl	p	M	DP	Amp.	t	gl	p
4 Anos (n=81)	5,38	2,50	0-8				5,21	2,41	0-8			
				0,56	213	0,58				-2,04	213	0,04
5 Anos (n=134)	5,58	2,53	0-8				4,49	2,60	0-8			

Quadro 7 – Resultados obtidos pelas crianças na prova de *Consciência Fonológica Implícita*.

	Consciência Fonológica Explícita											
	Sílabas						Fonemas					
	M	DP	Amp	t	gl	p	M	DP	Amp.	t	gl	p
<b>4 Anos</b> (n=81)	0,56	1,61	0-8				0,21	1,04	0-8			
				3,77	207,8	0,00				3,54	202,65	0,00
<b>5 Anos</b> (n=134)	1,55	2,29	0-8				1,01	2,23	0-8			

Quadro 8 – Resultados obtidos pelas crianças na prova de *Consciência Fonológica Explícita*.

Relativamente ao *Conhecimento das Letras*, como se verifica no quadro 9, os grupos diferenciam-se significativamente. Observa-se que, em média, as crianças de 4 anos conhecem 4 letras (M = 3,71, DP = 5,24). As letras que as crianças de 4 anos mais identificam são as vogais «A» (38,9%), «O» (37,7%) e a consoante «X» (32,7%). É de salientar ainda que 25% das crianças de 4 anos não identificam qualquer letra. Por sua vez, as crianças de 5 anos conhecem em média 7 letras (M = 7,18, DP = 6,99), entre as quais, as vogais «A» (70%), «O» (59,9%) e «I» (45,9%) e a consoante «X» (60,9%). Note-se que 25% das crianças de 5 anos identificam apenas 1,4 letras.

Em ambos os grupos as respostas variaram entre o mínimo e o máximo possíveis, o que demonstra mais uma vez uma grande variabilidade nos conhecimentos destas crianças.

	M	DP	Amp.	Percentis			t	gl	P
				25	50	75			
<b>4 Anos</b> (n=81)	3,71	5,24	0-21	0	1,5	5,5			
							4,07	194,626	0,00
<b>5 Anos</b> (n=134)	7,18	6,99	0-21	1,4	4,5	11,25			

Quadro 9 – Resultados obtidos pelas crianças na prova *Conhecimento das Letras*.

Foram ainda calculadas correlações parciais entre os resultados obtidos nas diferentes provas, controlando os efeitos da idade cronológica das crianças. Para a interpretação dos valores de correlação, recorreremos às convenções definidas por Cohen (1992), segundo o qual,  $r = 0,10$  é modesto,  $r = 0,30$  é moderado e  $r > 0,50$  é grande.

Assim, como se pode constatar a partir do quadro 10, existem associações moderadas e fortes entre as variáveis consideradas, que confirmam a natureza multidimensional do conceito de literacia emergente. Estes resultados sugerem ainda uma estreita relação entre a identificação de letras, considerada pela literatura como um dos mais fortes preditores do sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita, e as restantes competências de literacia. Esta relação é especialmente forte com a consciência fonológica, resultado confirmado em diversas investigações.

	Conceitos sobre a Escrita	Consciência Fonológica Implícita	Consciência Fonológica Explícita	Identificação De Letras
Vocabulário Receptivo	0,408***	0,432***	0,358***	0,421***
Conceitos sobre a Escrita	-	0,381***	0,338***	0,483***
Consciência Fonológica Implícita	-	-	0,553***	0,518***
Consciência Fonológica Explícita	-	-	-	0,506***

\*\*\*p<0,001

Quadro 10 – Correlações parciais entre os vários resultados obtidos pelas crianças nas várias provas, com o controlo da idade.

## Discussão dos Resultados

É consensualmente aceite que as crianças desenvolvem desde muito cedo competências e adquirem conhecimentos que influenciam posteriormente a aprendizagem formal da leitura e da escrita. Considerando os baixos níveis de literacia da população portuguesa, bem como as elevadas taxas de insucesso e de abandono escolares das nossas crianças, apresenta-se, pois, como particularmente importante conhecer e caracterizar as competências de literacia emergente, que as crianças de idade pré-escolar possuem antes da entrada na escolaridade obrigatória.

Assim, a partir dos dados obtidos, é possível constatar que as crianças de 4 anos e as crianças de 5 anos diferem significativamente entre si, nas diversas competências de literacia avaliadas. Como seria de esperar, a criança vai adquirindo mais competências à medida que cresce, o que reforça a ideia de recentes abordagens nesta área, de que a literacia obedece a um contínuo de desenvolvimento.

É de salientar também que se verificou uma grande variabilidade nos resultados obtidos pelas crianças da nossa amostra, o que sugere a existência de heterogeneidade nas competências de literacia adquiridas pelas crianças. Por um lado, encontramos crianças de 4 e 5 anos com um vocabulário receptivo alargado, que sabem que a escrita contém uma mensagem, conseguem identificar a frente de um livro, apresentam o conceito de letra e sensibilidade aos elementos sonoros, manipulando cognitivamente as unidades constituintes das palavras, e identificam todas as letras. Por outro lado, existem crianças que apresentam um vocabulário receptivo pobre, não dominam qualquer conhecimento acerca da linguagem escrita, demonstram pouca sensibilidade aos sons e pouco mais identificam do que uma letra. Estes dados são preocupantes, principalmente se considerarmos que crianças de 5 anos ainda não dominam alguns dos conceitos considerados fulcrais para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Neste estudo, o nosso objectivo principal era explorar várias competências de literacia de crianças em idade pré-escolar, tendo por base o modelo de Whitehurst e Lonigan (2001), segundo o qual, nos anos pré-escolares, os precursores de desenvolvimento da leitura e da escrita estão organizados em dois domínios inter-relacionados: as competências

*outside-in* (vocabulário e conceitos sobre a escrita) e as competências *inside-out* (consciência fonológica e conhecimento das letras). Como seria de esperar, encontraram-se correlações significativas entre as diversas competências de literacia, notando-se uma importante associação da identificação de letras com as restantes competências avaliadas. Face a estes resultados, compreende-se que esta competência seja comumente aceite como um dos melhores preditores do sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita.

Em conclusão, apesar de muito estar ainda por analisar e aprofundar, este trabalho pretendeu caracterizar os conhecimentos precoces das crianças em idade pré-escolar, antes da aprendizagem formal da linguagem escrita. Por outro lado, pretende representar mais um contributo para a compreensão da importância dos anos pré-escolares no desenvolvimento da literacia das crianças. Em trabalhos a desenvolver no futuro, será interessante compreender quais são os factores que intervêm na variabilidade verificada nos conhecimentos de competências de literacia das nossas crianças.

Conhecer quais as competências que as crianças possuem sobre a linguagem escrita, e quais os factores que as determinam, na fase anterior à entrada na escolaridade básica, pode trazer benefícios, não só no modo de abordar a escrita na educação pré-escolar, como também permitir o conhecimento de eventuais dificuldades que poderão surgir nesse processo.

Este conjunto de conclusões poderá servir de base para o desenvolvimento de programas de acção junto das crianças, no sentido de facilitar a sua transição e adaptação à escolaridade básica, e junto dos professores do 1º ciclo, a quem competirá desenvolver o processo de ensino-aprendizagem a partir do que as crianças já sabem.

## Referências bibliográficas

- ▶ BENAVENTE, A.; ROSA, A.; COSTA, A. F. e ÁVILA, P. (1996). *A Literacia em Portugal: Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- ▶ CASTRO, S. A.; CARY, L. e GOMES, I. (1998). *Provas de Avaliação da Leitura – Nível principiante*. (Versão para Investigação. Porto: FPCEUP, Laboratório da Fala).
- ▶ CLAY, M. M. (2000). *Follow me, Moon*. Auckland: Heinemann. Adaptação portuguesa: ALVES, R. A. e AGUIAR, C. (2003). *Segue-me, Lua*.
- ▶ COHEN, J. (1992). Quantitative methods in psychology: A power primer. In *Psychological Bulletin*, n.º 112, pp. 155-159.
- ▶ DE JONG, P. F. e LESEMAN, P. P. M. (2001). Lasting effects of home literacy on reading achievement in school. In *Journal of School Psychology*, n.º 39, pp. 389-414.
- ▶ DUNN, L.M. (1986). *Test de Vocabulario en Imágenes Peabody. Adaptación española*. Madrid: MEPSA (Tradução de Santiago Pereda).
- ▶ GAVE/ME (2004). *Resultados do Estudo Internacional PISA 2003. Organização para a cooperação e desenvolvimento económico*. Retirado a 7 de Abril de 2010, de: [http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=33&fileName=relatorio\\_nacional\\_pisa2003.pdf](http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=33&fileName=relatorio_nacional_pisa2003.pdf).

- ▶ International Reading Association e National Association for the Education of Young Children (1998). Learning to read and write: Developmentally appropriate practices for young children. In *Young Children*, n.º 53, pp. 30-46.
- ▶ JUEL, C. (1988). Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through 4th grades. In *Journal of Educational Psychology*, n.º 80, pp. 437-447.
- ▶ LEAL, T.; CADIMA, J.; SILVA, P. e GAMELAS, A. M. (2006). *Literacy Development in Social Disadvantaged Communities: How can we assure success for all?* Comunicação apresentada no 26<sup>th</sup> International Congress of Applied Psychology, Atenas, Grécia.
- ▶ 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.
- ▶ SANTOS, A. (2005). *Aprendizagem da Leitura e da Escrita em Português Europeu numa Perspectiva Translinguística*. Porto: FPCEUP, Dissertação de doutoramento, não publicada.
- ▶ SCARBOROUGH, H. S., e DOBRICH, W. (1994). On efficacy of reading to preschoolers. In *Developmental Review*, n.º 14, pp. 245-230.
- ▶ SONNENSCHIN, S. e MUNSTERMAN, K. (2002). The influence of home based reading interactions on 5-year-olds' reading motivation and early literacy development. In *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 318-337.
- ▶ SNOW, C., BURNS, M., e GRIFFIN, P. (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- ▶ SUCENA A. e CASTRO S. L. (2001). *Provas de Avaliação da Consciência Fonológica*. (Versão para Investigação. Porto: FPCEUP, Laboratório da Fala).
- ▶ SULZBY, E e TEALE, W. (1996). Emergent literacy. In Bau, R.; Kamil, M.; Mosenthal, P. e Pearson, P. D. (Eds.), *Handbook of Reading Research*, Vol. 2, pp. 727-757. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- ▶ TREIMAN, R. (2006). Knowledge about letters as a foundation for reading and spelling. In Joshi, R. M. e Aaron, P. G. (Eds.), *Handbook of Orthography and Literacy*, pp. 581-599. Mahwah, NJ: Erlbaum. (Disponível on-line em: [http://artsci.wustl.edu/~rtreiman/Selected\\_Papers/Chapter\\_in\\_NATO\\_volume.pdf#search=%22Treiman%20Knowledge%20about%20letters%20as%20a%20foundation%20for%20reading%20and%20spelling%22](http://artsci.wustl.edu/~rtreiman/Selected_Papers/Chapter_in_NATO_volume.pdf#search=%22Treiman%20Knowledge%20about%20letters%20as%20a%20foundation%20for%20reading%20and%20spelling%22)).
- ▶ VIANA, F. L. (2002). *Da Linguagem Oral à Leitura. Construção e validação do teste de identificação de competências linguísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- ▶ WHITEHURST, G. J. e LONIGAN, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. In *Child Development*, vol. 69, n.º 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.