

Contribuição da literacia emergente para o desempenho em leitura no final do 1.º CEB

Joana Sara Cruz* / Marta Almeida* / Patrícia Pinto* / Patrícia Constante* / Ana Macedo* / Joana Amaral* / Liliana Monteiro* / Elisa Lopes* / Cristiana Ferreira*

* Câmara Municipal de Matosinhos

Aprender a ler e a escrever constituem desafios não só para as crianças, mas também para os agentes educativos que acompanham este processo. Identificar e promover as condições que facilitam um percurso de sucesso são preocupações centrais da comunidade escolar e científica. Este estudo procurou analisar em que medida as competências de literacia emergente, avaliadas na educação pré-escolar, predizem o desempenho em leitura e escrita no final do 1.º CEB. Participaram no estudo 117 alunos do concelho de Matosinhos que frequentavam o 4.º ano de escolaridade e que tinham sido previamente avaliados na educação pré-escolar. Foram realizadas análises de regressão múltipla que evidenciam que as competências de literacia emergente avaliadas explicam cerca de 20% da variância dos resultados no domínio da leitura e da escrita no final do 1.º CEB. Estes resultados impelem a uma reflexão sobre a relevância da identificação precoce de crianças em risco de insucesso e de uma intervenção atempada nos primeiros anos de escolaridade.

Palavras-chave: Literacia emergente, Leitura, Educação pré-escolar.

INTRODUÇÃO

A leitura e a escrita são ferramentas imprescindíveis à sociedade atual, em que o conhecimento e o seu uso são condições essenciais à igualdade de oportunidades entre todos (Lopes, 2010). A relevância crescente atribuída à leitura e à escrita tem-se refletido, no nosso país, na criação de respostas governamentais que variam desde a atualização de conhecimentos dos docentes e educadores, à construção de manuais mais adaptados às novas realidades e desafios dos alunos, bem como à definição de metas esperadas para cada faixa etária ou ciclo de ensino.

A educação pré-escolar é atualmente encarada nacional e internacionalmente como um contexto privilegiado de promoção de competências facilitadoras da aprendizagem da leitura e da escrita (Justice & Kaderavek, 2002; Justice, Weber, Ezell, & Bakeman, 2002; Whitehurst & Lonigan, 1998). A investigação tem evidenciado a natureza protetora e facilitadora da educação pré-escolar para esbater o designado efeito Mateus (Stanovich, 1991), de acordo com o qual o modo como as crianças iniciam a escolaridade formal influencia o seu percurso escolar. Deste modo, os bons alunos tendem a construir percursos de sucesso e os alunos com dificuldades tendem a manter este padrão ao longo da escolaridade. Neste sentido, é fundamental que se criem as melhores condições para que as crianças iniciem a escolaridade formal bem preparadas para as exigências futuras. Estas evidências são ainda mais relevantes quando se abrangem crianças de contextos

A correspondência relativa a este artigo deverá ser enviada para: Joana Sara Cruz, Câmara Municipal de Matosinhos, Av. D. Afonso Henriques, 4454-510 Matosinhos. E-mail: joana.cruz@cm-matosinhos.pt

desfavorecidos, nomeadamente em termos culturais, pois, para além da reduzida acessibilidade a materiais de leitura e de escrita e de poucas ou limitadas experiências de contato com a linguagem escrita, apresentam, por vezes, um frágil domínio de competências consideradas predictoras da aprendizagem da leitura e da escrita (Viana & Martins, 2009). O jardim de infância assume, assim, um espaço importante na criação de oportunidades e experiências de contato com a linguagem escrita, que propiciam a construção de conhecimentos facilitadores da posterior aprendizagem formal, e na discriminação positiva das crianças provenientes de meios desfavorecidos, procurando colmatar as desvantagens sociais, estimulando as diferentes áreas do seu desenvolvimento e promovendo desde cedo percursos escolares de sucesso. A educação pré-escolar, deve, portanto, permitir às crianças experiências agradáveis assentes na funcionalidade da leitura e da escrita, de forma a que sejam envolvidas em situações em que se fala acerca do impresso e em que a qualidade das interações facilite o desenvolvimento de conhecimentos e competências sobre a linguagem escrita (Aram & Aviram, 2009; Duursma, Augustyn, & Zuckerman, 2008; Viana & Martins, 2009).

São bem descritas na literatura as competências consideradas predictoras de sucesso no domínio da leitura e da escrita, designadamente relacionadas com a linguagem oral (vocabulário, conhecimentos morfosintáticos), com as competências metalinguísticas (consciência silábica e fonémica), com o processamento cognitivo (memória de trabalho para material verbal) e com os conhecimentos acerca da linguagem escrita (e.g., Duursma, Augustyn, & Zuckerman, 2008; Ferreiro & Teberosky, 1984; Lopes, 2010; Martins, 1994; Martins & Farinha, 2006; Martins & Niza, 1998; Stephenson, Parrila, Georgiou, & Kirby, 2008; Yopp & Stapleton, 2008). De acordo com estudos recentes, o modo sistemático, deliberado e estruturado com que se promovem estas competências na educação pré-escolar parece contribuir para a construção do sucesso escolar no âmbito da leitura e da escrita, ainda que de modo diferenciado.

As competências linguísticas, designadamente o vocabulário, parecem estar relacionadas com a aquisição da descodificação leitora e, posteriormente, com a compreensão na leitura (Gaté, Géninet, Giroul, & De la Garanderie, 2009; McCutchen, Green, & Abbott 2008; Scull, 2013).

Os conhecimentos morfosintáticos são também apontados na literatura como um bom preditor do desempenho na leitura, tendo especial relevância nas competências de nível superior, como a compreensão leitora, mas também nas competências básicas de leitura e escrita (Chung, Ho, Chan, Tsang, & Lee, 2013; Foorman, Petscher, & Bishop, 2012; Kruk & Bergman, 2013; McCutchen, Green, & Abbott 2008; Roman, Kirby, Parrila, Wade-Woolley, & Deacon, 2009; Scull, 2013; Tong, Tong, Shu, Chan, & McBride-Chang, 2014).

As competências metalinguísticas, nomeadamente a consciência fonológica, parecem influenciar igualmente a decifração, facilitando o acesso ao léxico mental pela via fonológica (McGuinness, 2005; Roman et al., 2009). A consciência da estrutura fonológica da linguagem é considerada a competência base para um eficaz reconhecimento de palavras (Fletcher, Lyon, Fuchs, & Barnes, 2007), que, por sua vez, é necessário para desenvolver competências básicas de leitura, de compreensão leitora, de soletração e de expressão escrita (Lieberman & Shankweiler, 1991; Rayner, Foorman, Perfetti, Pesetsky, & Seidenberg, 2002; Share & Stanovich, 1995). A importância do desenvolvimento da consciência fonológica para o sucesso na leitura foi demonstrada em inúmeros estudos (Fletcher et al., 2007), de tal forma que a consciência fonológica é considerada por muitos a principal causa para o aparecimento de dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita (Shankweiler & Crain, 1986; Share & Stanovich, 1995; Shaywitz, 2008).

A investigação acerca da componente verbal da memória de trabalho refere a sua relação com a literacia desde a educação pré-escolar (Banai & Yifat, 2012), nomeadamente a sua influência nas tarefas de descodificação leitora (Alloway, Gathercole, Adams, Willis, Eaglen, & Lamont, 2005; Silva, Faisca, Ingvar, Petersson, & Reis, 2012), salientando a contribuição da memória de trabalho para material verbal no processamento ortográfico (Goff, Pratt, & Ong, 2005).

Estudos acerca da escrita de crianças em idade pré-escolar, que permitiram desenvolver as teorias iniciais acerca da psicogênese da linguagem escrita (Ferreiro & Teberosky, 1984; Martins, 1994; Martins & Niza, 1998) demonstraram que as crianças constroem hipóteses conceituais sobre a linguagem escrita antes mesmo de iniciarem o ensino formal, e que estas conceitualizações revelaram ter valor preditor dos resultados em leitura no final do 1.º ano de escolaridade (Martins, 1996). Os conhecimentos acerca da linguagem escrita, que Sénéchal, LeFevre, Smith-Chant e Colton (2001) classificam como conceituais (conhecimento sobre as funções da escrita e a percepção da criança enquanto leitora) e processuais (conhecimentos sobre os mecanismos da leitura e da escrita, como por exemplo o nome e o som da letra), contribuem, também, para o primeiro desafio da alfabetização: a descodificação leitora e o estabelecimento das regras de correspondência grafema-fonema e fonema-grafema (Martins & Farinha, 2006).

A investigação parece apontar para a existência de relações de reciprocidade entre os conhecimentos prévios das crianças e o sucesso nas aquisições formais da leitura e da escrita, sendo que as competências supracitadas contribuem de modo decisivo para o sucesso na aprendizagem formal da leitura e da escrita. Embora o desenvolvimento destas competências seja iniciado nos anos pré-escolares, é igualmente potenciado pelo ensino explícito e formal que ocorre aquando do ingresso no 1.º ciclo do ensino básico (Silva, 2003).

OBJETIVOS DO ESTUDO

O presente estudo apresenta como objetivo central analisar em que medida o desempenho das crianças nas competências de literacia emergente na educação pré-escolar condiciona o rendimento académico a longo prazo, no final do 4.º ano de escolaridade, no domínio da leitura e da escrita. O conceito de literacia emergente adotado neste estudo inclui as competências linguísticas, metalinguísticas, bem como os conhecimentos conceituais e processuais sobre a linguagem escrita. Embora vários estudos confirmem a influência das competências de linguagem oral, metalinguísticas e de escrita no desempenho em leitura, assiste-se ainda à escassez de estudos em Portugal sobre esta temática. Neste sentido, foi acompanhado um grupo de crianças desde a educação pré-escolar até ao final do 1.º ciclo do ensino básico e analisadas as relações entre o desempenho inicial e o rendimento no final desta etapa escolar.

MÉTODO

Participantes

Participaram neste estudo 117 alunos de dois agrupamentos de escolas do concelho de Matosinhos, com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos. Estes alunos frequentaram, no ano letivo 2007/2008, a educação pré-escolar e frequentavam, no letivo 2011/2012, o 4º ano de escolaridade. Os alunos estavam distribuídos de modo equitativo em termos de sexo [54% dos alunos eram do sexo masculino ($N=63$) e 46% do sexo feminino ($N=54$)].

Instrumentos

Avaliação da literacia emergente

T.I.C.L. – Teste de Identificação de Competências Linguísticas (Viana, 2004). É um teste referenciado a critério para utilização com crianças entre os 4 e os 6 anos. Avalia o Conhecimento

Lexical e Morfossintático, a Memória Auditiva e a Reflexão sobre a Língua. A avaliação do Conhecimento Lexical inclui as provas de nomeação de partes do corpo, objetos, elementos pertencentes a um determinado campo semântico e cores, bem como provas de identificação de verbos que definem ações, explicitação de funções e opostos e utilização de locativos. Esta parte do teste é composta por 64 itens. A avaliação do Conhecimento Morfossintático contempla tarefas de concordância de gênero e número, plurais, graus de adjetivos, compreensão de estruturas complexas e avalia ainda a formação do pretérito perfeito. Inclui 27 itens. A terceira parte do teste apresenta 19 itens e avalia a Memória Auditiva, inclui as provas de repetição de pseudopalavras, palavras, frases e cumprimento de ordens e de sequencialização narrativa. A avaliação da capacidade da criança refletir sobre a língua, com 24 itens, inclui tarefas de avaliação da correção sintática dos enunciados, de segmentação de frases em palavras e de palavras em sílabas e a identificação auditiva de sílabas iniciais e finais. Em termos de qualidades métricas o teste apresenta um fator que traduz a competência global da criança no domínio da linguagem expressiva e é responsável por 65% da variância dos resultados. O coeficiente de consistência interna do TICL é de .93. Este teste permite calcular os resultados obtidos em cada parte do TICL e um total global.

Escrita de palavras (adaptado de Ferreira & Teberosky, 1984). Esta tarefa consistia na avaliação das concetualizações da criança acerca da linguagem escrita. Eram ditadas 5 palavras e uma frase e era pedido à criança que as escrevesse. Eram atribuídos 0 pontos no caso de não ser escrita qualquer letra ou no caso de a(s) letra(s) não representar(em) nenhum aspeto da estrutura fonológica de cada palavra (por exemplo, a resposta “l” ou “i” para a palavra gato); 1 ponto, no caso de ser produzida uma letra que correspondesse a um fonema da palavra (por exemplo, “g” ou “a” para gato). No total podiam ser contabilizadas 41 fonetizações (gato e gata – 4 pontos; gatinho e formiga – 7 pontos; cavalo – 6 pontos; frase “gato come o rato” – 13 pontos).

Desempenho em leitura e escrita no 4.º ano de escolaridade

Prova nacional de aferição. O sistema de ensino português previa no ano letivo 2011/12, a avaliação do desempenho a Língua Portuguesa de todos os alunos no final do 4º ano de escolaridade, através de uma Prova Nacional de Aferição. A prova era da responsabilidade do Ministério da Educação e tinha por referência o Programa de Língua Portuguesa em vigor. Era uma prova escrita de duração limitada (90 minutos) e contemplava as seguintes áreas: Leitura, Funcionamento da Língua e Escrita. A classificação era atribuída numa escala de A a E (A=90% a 100%, B=70% a 89%, C=50% a 69%, D=20% a 49%, E=0% a 19%).

TIL – Teste de Idade de Leitura (Sucena & Castro, 2010). Trata-se de um teste de avaliação da competência em leitura e é constituído por 36 frases isoladas incompletas, cuja extensão aumenta progressivamente. Deve ser apresentado aos alunos como “um jogo de frases que precisam de ser completadas”. A tarefa do aluno consiste em completar cada frase selecionando a palavra correta entre cinco opções. Para realizar esta prova, a criança necessita de fazer recurso às competências de descodificação e de compreensão, essenciais na tarefa de leitura. Esta prova pode ser administrada coletivamente e a sua administração é realizada em cinco minutos. A cotação é obtida através da soma das frases corretamente completadas. O número obtido é multiplicado por 100 e o produto dividido pelo total de frases (36).

Ditado de palavras (Fernandes, Ventura, Querido, & Morais, 2008). Nesta tarefa são ditadas 18 palavras aos alunos, sendo pedido que as escrevam de modo correto. A lista que é ditada inclui palavras regulares, irregulares e complexas. São contabilizadas as palavras escritas corretamente.

Procedimentos

No final do ano letivo 2007/08, procedeu-se à avaliação das competências de literacia emergente de 117 crianças de 5 anos que frequentavam a educação pré-escolar no concelho de Matosinhos.

As crianças foram avaliadas individualmente pelas psicólogas da Câmara Municipal de Matosinhos, responsáveis pela dinamização do Projeto “A Ler Vamos...”¹, após a autorização escrita dos Encarregados de Educação. A avaliação decorreu fora do contexto da sala e o tempo médio de aplicação da prova rondou os 45 minutos.

No último período do ano letivo 2011/12, as mesmas crianças, que frequentavam o 4º ano de escolaridade, realizaram a Prova Nacional de Aferição de Língua Portuguesa. A prova decorreu à mesma hora em todos os estabelecimentos de ensino públicos, cooperativos ou privados de Portugal, respeitando-se os mesmos critérios de aplicação e de correção. A realização da prova distribuiu-se em duas partes de 45 minutos, com uma pausa de 25 minutos. Os professores aplicadores receberam um treino prévio e não podiam ser responsáveis pela aplicação da prova à sua turma. A correção das provas foi realizada anonimamente, sem a identificação dos alunos. Posteriormente, foram aplicadas as restantes provas (TIL; Ditado de palavras), no contexto da sala de aula, em grande grupo. As provas foram explicadas e a sua aplicação teve a duração de 20 minutos.

Análises estatísticas

Com o intuito de analisar a influência das competências de literacia emergente no desempenho em leitura no final do 4.º ano de escolaridade foram efetuadas análises de regressão linear múltipla, cujas variáveis preditoras incluíram as sub provas do Teste de Identificação de Competências Linguísticas e o desempenho na prova de escrita de palavras. A variável critério foi distinta em cada análise de regressão: (i) resultado da prova de aferição a Língua Portuguesa; (ii) desempenho no TIL; (iii) desempenho no ditado de palavras. Foram também testados os pressupostos para a realização das análises de regressão múltipla relativos a cada uma das variáveis critério (Field, 2009).

RESULTADOS

O Quadro 1 representa as estatísticas descritivas relativas aos resultados obtidos pelos alunos nas diferentes provas aplicadas na educação pré-escolar e no 4º ano de escolaridade.

Quadro 1
Resultados obtidos pelos alunos nas provas de avaliação aplicadas na educação pré-escolar e no 4º ano de escolaridade

| | | <i>M</i> | <i>DP</i> | <i>Amplitude</i> |
|-----------------------------|------------------------------|----------|-----------|------------------|
| Provas educação pré-escolar | Conhecimento Lexical | 57.09 | 6.42 | 35 – 64 |
| | Conhecimento Morfossintático | 21.13 | 3.89 | 7 – 27 |
| | Memória Auditiva | 13.54 | 2.72 | 5 – 18 |
| | Reflexão sobre a Língua | 15.40 | 3.97 | 6 – 23 |
| | Escrita de palavras | 2.77 | 7.09 | 0 – 38 |
| Provas 4º ano escolaridade | Prova de aferição | 3.59 | 0.99 | 1 – 5 |
| | TIL | 61.65 | 18.82 | 16 – 100 |
| | Ditado de palavras | 15.61 | 2.20 | 7 – 18 |

¹ O Projeto “A Ler Vamos...” destina-se à identificação de crianças em risco de insucesso escolar no âmbito da leitura e da escrita e à implementação de uma intervenção sistemática, estruturada e complementar à dos educadores de infância, que facilite o desenvolvimento das competências facilitadoras da aprendizagem da leitura e da escrita.

A análise de regressão linear múltipla (cf. Quadro 2) efetuada permitiu verificar que os resultados obtidos pelos alunos, durante a educação pré-escolar, nas provas que compõem o Teste de Identificação de Competências Linguísticas (TICL) e na prova de escrita de palavras, permitem explicar 20,3% dos resultados obtidos pelos mesmos na prova nacional de aferição a Língua Portuguesa, no 4º ano de escolaridade, $R^2=.203$, $R^2Adj=.167$, sendo o modelo de regressão estatisticamente significativo, $F(5,111)=5,657$, $p<.001$. A prova da Reflexão sobre a Língua é o único preditor individual significativo, $\beta=.243$, $t=2.195$, $p=.030$, sendo que melhores resultados nesta prova estão associados a melhores resultados na prova de aferição.

Quadro 2

Influência do desempenho na educação pré-escolar na prova de aferição a Língua Portuguesa

| | R^2 (R^2Adj) | $F(5,111)$ | B | t |
|------------------------------|--------------------|------------|-------|--------|
| | .203 (.167) | 5,657*** | | |
| Conhecimento Lexical | | | ,109 | .767 |
| Conhecimento Morfossintático | | | -,103 | -.731 |
| Memória Auditiva | | | ,162 | 1.270 |
| Reflexão sobre a Língua | | | ,243 | 2.195* |
| Escrita de palavras | | | ,167 | 1.749 |

Nota. *** $p<.001$; * $p<.05$.

Verificou-se ainda que os resultados obtidos na educação pré-escolar explicam 23,6% da variância dos resultados, no 4º ano, do Teste de Idade de Leitura (TIL), $R^2=.236$, $R^2Adj=.199$, sendo o modelo de regressão estatisticamente significativo, $F(5,105)=6,475$, $p<.001$. A prova da Memória Auditiva é um preditor significativo, $\beta=.256$, $t=2.103$, $p=.038$, tal como a prova da escrita de palavras, $\beta=.193$, $t=2.010$, $p=.047$, sendo que melhores resultados nestas provas estão associados a melhores resultados no TIL. O modelo de regressão linear múltipla está representado no Quadro 3.

Quadro 3

Influência do desempenho na educação pré-escolar no TIL

| | R^2 (R^2Adj) | $F(5,105)$ | B | t |
|------------------------------|--------------------|------------|-------|--------|
| | .236 (.199) | 6,475* | | |
| Conhecimento Lexical | | | .077 | .575 |
| Conhecimento Morfossintático | | | .116 | .874 |
| Memória Auditiva | | | .256 | 2.103* |
| Reflexão sobre a Língua | | | -.001 | -.005 |
| Escrita de palavras | | | .193 | 2.010* |

Nota. * $p<.05$.

A variância dos resultados na prova de ditado de palavras, no 4º ano de escolaridade, pode ser explicada em 20,2% pelo desempenho dos participantes nas provas de literacia emergente na educação pré-escolar, $R^2=.202$, $R^2Adj=.164$, sendo o modelo de regressão estatisticamente significativo, $F(5,111)=5,323$, $p<.001$. A prova da Memória Auditiva é um preditor significativo, $\beta=.355$, $t=2.753$, $p=.007$, tal como a prova da escrita de palavras, $\beta=.215$, $t=2.183$, $p=.031$, sendo

que melhores resultados nestas provas estão associados a melhores resultados no ditado de palavras. O modelo de regressão linear múltipla está representado no Quadro 4.

Quadro 4
Influência do desempenho na educação pré-escolar no ditado de palavras

| | R^2 (R^2_{Adj}) | $F(5,111)$ | B | t |
|------------------------------|-----------------------|------------|-------|---------|
| | .202 (.164) | 5,323*** | | |
| Conhecimento Lexical | | | -.121 | -.847 |
| Conhecimento Morfossintático | | | .072 | .500 |
| Memória Auditiva | | | -.355 | 2.753** |
| Reflexão sobre a Língua | | | .047 | .685 |
| Escrita de palavras | | | .215 | 2.183* |

Nota. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

DISCUSSÃO

Neste estudo pretendia-se analisar em que medida o desempenho das crianças nas competências de literacia emergente na educação pré-escolar condiciona o rendimento académico no final do 4.º ano de escolaridade. Foram utilizados diversas provas de avaliação, de forma a contemplar a variedade de competências quer em idade pré-escolar, quer no final do 1.º ciclo do ensino básico, que interagem na aquisição da leitura e da escrita. Analisando os resultados das estatísticas descritivas (cf. Quadro 1), é possível constatar que nas subprovas do TICL, o grupo de crianças avaliado na educação pré-escolar apresentava um desempenho esperado para a idade. Salvaguarda-se, no entanto, que o TICL parece apresentar um efeito de teto (Paris & Hoffman, 2004), uma vez que algumas das competências avaliadas, designadamente o conhecimento lexical, são domínios em que se espera que ocorra uma contínua evolução ao longo do tempo e das aprendizagens efetuadas (Paris, 2005). A análise dos resultados ao nível do Conhecimento Lexical evidencia uma média de desempenhos próximos do valor máximo da prova, o que eventualmente pode sugerir que algumas crianças foram sub avaliadas nesta dimensão.

A análise dos resultados na prova de escrita de palavras na educação pré-escolar, por seu turno, apresenta desempenhos próximos do limite inferior da prova. Estes dados podem suscitar a hipótese de que as crianças alvo de análise tiveram reduzidas oportunidades de contacto com o material impresso, o que pode ter comprometido as suas concetualizações sobre a relação entre a linguagem oral e escrita (Sulzby & Teale, 1991; Viana & Teixeira, 2002; Whitehurst & Lonigan, 1998). Nota-se, contudo, que o desvio-padrão é o mais elevado de todos os resultados obtidos durante a educação pré-escolar, podendo justificar a heterogeneidade de contextos e influências que as crianças receberam nesta idade, face à escrita inventada.

No que concerne às provas utilizadas para avaliar o desempenho em leitura e escrita no final do 1.º ciclo do ensino básico, constata-se que de um modo geral, quer em provas específicas de leitura (TIL) e de escrita (ditado), bem como numa prova externa de avaliação (prova de aferição), os resultados dos alunos foram positivos. Na prova de aferição verifica-se que a média dos resultados equipara-se à classificação “Bom” (4). No entanto, uma vez que, de ano letivo para ano letivo, as provas de aferição são diferentes, não é possível comparar estes resultados com os de anos letivos anteriores. No TIL e no ditado de palavras, os alunos apresentaram, em média,

desempenhos esperados para a idade, ainda que no TIL o desvio-padrão permita elucidar sobre a heterogeneidade nos resultados dos alunos.

De um modo geral, os resultados do estudo desenvolvido acrescentam evidência empírica acerca da importância das competências linguísticas para a aprendizagem formal da leitura e da escrita, uma vez que o conjunto de provas utilizadas na educação pré-escolar prediz significativamente o desempenho em leitura e em escrita no 1.º CEB, como já tem sido sustentado noutros estudos nacionais (Cadime et al., 2009; Dionísio & Pereira, 2006; Fernandes, 2005; Martins & Niza, 1998) e internacionais (Ferreiro & Teberosky, 1984; Foster & Miller, 2007; Perfetti, 2010; Sénéchal, LaFerve, Smith-Chant, & Colton, 2001). Constatou-se igualmente que as concetualizações das crianças acerca da linguagem escrita são fortes preditores do sucesso neste domínio (Dionísio & Pereira, 2006; Lopes, 2010; Martins & Niza, 1998; Vellutino & Scanlon, 1987).

Analisando a percentagem de variância explicada nos modelos de regressão (entre 18,2% e 23,6%), este estudo permitiu confirmar que o desempenho nas provas na educação pré-escolar é um preditor importante a considerar ao longo dos primeiros anos de escolaridade, contemplando competências de linguagem oral, consciência fonológica e linguagem escrita.

É possível verificar que os resultados na prova de aferição a Língua Portuguesa são significativamente influenciados pelo desempenho das crianças aos cinco anos de idade, designadamente pela prova de Reflexão sobre a Língua. Deste modo, existem indícios de que a consciência fonológica (domínio avaliado no TICL) é uma competência basilar quer à descodificação, à fluência, à compreensão leitora e à escrita (Martins & Farinha, 2006; Martins & Silva, 2006; Silva, 2003; Yopp & Stapleton, 2008). Resultados similares tinham já sido encontrados noutros estudos (Schatschneider, Fletcher, Francis, Carlson, & Foorman, 2004), tornando evidente a relevância do processamento fonológico para a aprendizagem formal da leitura. Verifica-se ainda que a influência desta competência nos processos cognitivos essenciais à aprendizagem se mantém ao longo do tempo, não apresentando apenas um papel relevante nos anos iniciais de aprendizagem. O modo como os alunos aprendem nos anos de escolaridade iniciais, momento em que a consciência fonológica é uma competência fundamental à aquisição do princípio alfabético e das regras de correspondência grafema-fonema e fonema-grafema, parece influenciar o seu desempenho ao nível da fluência leitora (Scarborough, 2001). Os alunos que leem melhor, com velocidade, acuidade e prosódia adequadas mais facilmente compreendem aquilo que leem, na medida em que os recursos cognitivos não são despendidos na descodificação leitora, mas estão direcionados para a construção de significados (Kuhn & Stahl, 2003; LaBerge & Samuels, 1974).

Verificou-se ainda que os resultados no TIL e na prova de Ditado de Palavras, no 4.º ano de escolaridade, estão significativamente relacionados com os resultados da prova do TICL que avalia a dimensão da Memória Auditiva e da prova da escrita de palavras, na educação pré-escolar. A memória auditiva, apesar da sua importância para o processamento ortográfico (Goff, Pratt, & Ong, 2005) é uma dimensão cognitiva pouco privilegiada em termos educativos; no entanto a sua importância nos processos de descodificação leitora, pela necessidade de retenção de informação a curto prazo, e acesso ao léxico mental fica comprovada nos resultados deste estudo.

As concetualizações que as crianças possuem acerca da linguagem escrita têm sido descritas na literatura como um dos melhores preditores de sucesso na leitura e na escrita. O facto das crianças em idade pré-escolar já conseguirem refletir acerca da linguagem de forma a transformá-la no seu correspondente escrito significa que já adquiriram o princípio alfabético, uma das aquisições fundamentais anteriores à aprendizagem formal (Silva, 2003). Conhecer letras, de modo informal, sugere predisposição e interesse por estas aprendizagens, facilitando eventualmente a capacidade de segmentar as palavras em sílabas e em fonemas e encontrar o seu correspondente escrito, revelando também algum domínio das correspondências fonema-grafema e grafema-fonema,

competências fundamentais para a aprendizagem formal da leitura e da escrita (Ferreiro & Teberosky, 1984; Martins & Niza, 1998).

Para além do conhecimento do nome das letras, que permite estabelecer uma correspondência entre os grafemas e os fonemas, o presente estudo parece corroborar as evidências empíricas de que a escrita de palavras, na educação pré-escolar se correlaciona com o desempenho dos alunos ao nível do processamento ortográfico e do seu desempenho em leitura (Martins & Farinha, 2006). Esta prova remete para o modo como as crianças compreendem as relações entre a linguagem escrita e a linguagem oral e como compreendem o princípio alfabético, influenciando diretamente a descodificação leitora, designadamente o reconhecimento automático de palavras, a leitura e a compreensão oral (Martins & Farinha, 2006). Sénéchal, Lefevre, Smith-Chant e Colton (2001) realçam ainda a importância das competências e conhecimentos sobre o material impresso na aquisição de conceitos formais sobre o processamento ortográfico, evidência esta também sustentada pelo presente estudo.

CONCLUSÃO

Este estudo parece apontar para a estabilidade do desempenho dos alunos ao longo do tempo e sobre possíveis estratégias de mudança que passem sobretudo pela avaliação e intervenção precoce das competências básicas que predizem o desempenho leitor, designadamente as competências de linguagem oral, de linguagem escrita e as competências metalinguísticas (Martins & Farinha, 2006; Stephenson, Parrila, Georgiou, & Kirby, 2008).

As dificuldades na aquisição da leitura e da escrita condicionam as restantes aprendizagens e são cumulativas ao longo do tempo, ou seja, impelem a um percurso escolar marcado pelo insucesso. Deste modo, estas dificuldades devem ser abordadas com urgência, numa perspetiva preventiva, em que a identificação precoce de crianças em risco é essencial para que não se verifique o denominado efeito Mateus (Stanovich, 1991), de acordo com o qual as crianças que iniciam o percurso formal com dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita tendem a manter este padrão de aprendizagem ao longo da escolaridade. A educação pré-escolar é, assim, encarada como o contexto privilegiado para uma ação precoce e preventiva que iniba padrões de desenvolvimento e de aprendizagem desadaptativos (Lukasova, Oliveira, Barbosa, & Macedo, 2008). Os resultados encontrados alertam precisamente para a necessidade de valorização da educação pré-escolar e das práticas dos educadores enquanto elementos fundamentais na estimulação das crianças.

Neste sentido, torna-se cada vez mais pertinente a criação de respostas educativas que visem a promoção de competências preditoras de sucesso na aprendizagem da leitura e escrita. O Projeto “A Ler Vamos...”, promovido pela Câmara Municipal de Matosinhos, é implementado por psicólogas, numa lógica multidisciplinar, com o objetivo de promover competências linguísticas e de literacia emergente. Neste projeto é abrangida toda a rede pública e também instituições de solidariedade social com valência de Jardim de infância, mobilizando os vários agentes educativos (docentes, encarregados de educação). A aposta numa intervenção precoce que visa a promoção do sucesso escolar logo nos primeiros anos de escolaridade procura responder às necessidades referidas nos vários estudos empíricos, numa lógica preventiva.

A escrita pré-formal, e os conhecimentos de ordem concetual e funcional acerca da linguagem escrita confirmaram-se como um dos preditores mais significativos neste estudo. No entanto, esta será eventualmente uma das dimensões menos trabalhadas em contexto de jardim de infância pelos educadores, possivelmente influenciados pelo paradigma concetual vigente anteriormente, as teorias da prontidão para a leitura (Sulzby & Teale, 1991; Viana & Teixeira, 2002; Whitehurst

& Lonigan, 1998), que desaconselham a promoção intencional de estratégias de escrita antes da aprendizagem formal. Assim sendo, tendo-se comprovado a sua importância para o sucesso no desempenho em leitura e escrita vários anos após a educação pré-escolar, seria primordial promover desde cedo atividades de escrita em contexto de sala de jardim de infância, através de iniciativas/jogos com carácter lúdico, mas intencional (Fernandes, 2005; Martins, 1994; Sénéchal et al., 2001).

REFERÊNCIAS

- Alloway, T. P., Gathercole, S. E., Adams, A-M., Willis, C., Eaglen, R., & Lamont, E. (2005). Working memory and phonological awareness as predictors of progress towards early learning goals at school entry. *British Journal of Developmental Psychology*, 23, 417-426.
- Aram, D., & Aviram, S. (2009). Mothers' storybook reading and kindergarteners' socioemotional and literacy development. *Reading Psychology*, 30, 175-194.
- Banaï, K., & Yifat, R. (2012). Auditory working memory and early reading skills in Hebrew-speaking preschool children. *Journal of Basic and Clinical Physiology and Pharmacology*, 23(3), 109-115.
- Cadime, I., Fernandes, I., Brandão, S., Nóvoa, P., Rodrigues, A., & Ferreira, A. (2009). A aquisição da leitura e da escrita: Variáveis predictoras no nível pré-escolar. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 4001-4015). Braga: Universidade do Minho.
- Chung, K. K. H., Ho, C. S.-H., Chan, D. W., Tsang, S.-M., & Lee, S.-H. (2013). Contributions of syntactic awareness to reading in chinese-speaking adolescent readers with and without dyslexia. *Dyslexia*, 19, 11-36.
- Dionísio, M., & Pereira, I. (2006). A educação pré-escolar em Portugal. Concepções oficiais, investigação e práticas. *Perspectiva*, 24(2), 597-622.
- Duursma, E., Augusta, M., & Zuckerman, B. (2008). Reading Aloud to Children: The Evidence. *Archives of Disease in Childhood*, 93(7), 554-557.
- Fernandes, P. P. (2005). *Concepções e práticas de literacia emergente em contexto de jardim-de-infância*. Tese de Doutoramento não-publicada. Braga: Universidade do Minho.
- Fernandes, S., Ventura, P., Querido, L., & Morais, J. (2008). Reading and spelling acquisition in European Portuguese: A preliminary study. *Reading and Writing*, 21(8), 805-821.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1984). *Psicogénese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS*. London: SAGE.
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2007). Learning disabilities. From identification to intervention. Nova Iorque: The Guilford Press.
- Foorman, B. R., Petscher, Y., & Bishop, M. D. (2012). The incremental variance of morphological knowledge to reading comprehension in grades 3-10 beyond prior reading comprehension, spelling, and text reading efficiency. *Learning and Individual Differences*, 22, 792-798.
- Foster, W., & Miller, M. (2007). Development of the literacy achievement gap: A longitudinal study of kindergarten through third grade. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 38, 173-181.
- Gaté, J., Geninet, A., Giroul, M., & De la Garanderie, T. P. (2009). *Vocabulaire de la gestion mentale*. Lyon: Chronique Sociale.

- Goff, D. A., Pratt, C., & Ong, B. (2005). The relations between children's reading comprehension, working memory, language skills and components of reading decoding in a normal sample. *Reading and Writing, 18*, 583-616.
- Justice, L., & Kaderavek, J. (2002). Using shared storybook reading to promote emergent literacy. *Teaching Exceptional Children, 34*(4), 8-12.
- Justice, L., Weber, S., Ezell, H., & Bakeman, R. (2002). A sequential analysis of children's responsiveness to parental print references during shared book reading interactions. *American Journal of Speech-Language Pathology, 11*, 30-40.
- Kruk, R. S., & Bergman, K. (2013). The reciprocal relations between morphological processes and reading. *Journal of Experimental Child Psychology, 114*, 10-34.
- Kuhn, M., & Stahl, S. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Education Psychology, 95*(1), 3-21.
- LaBerge, D., & Samuels, J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology, 6*, 293-323.
- Liberman, I. Y., & Shankweiler, D. (1991). Phonology and beginning reading: A tutorial. In L. Rieben & C. A. Perfetti (Eds.), *Learning to read: Basic research and its implications* (pp. 3-17). Hillsdale, NJ: Earlbaum.
- Lopes, J. (2010). *Conceptualização, avaliação e intervenção nas dificuldades de aprendizagens: A sofisticada arquitetura de um equívoco*. Braga: Psiquilibrios Edições.
- Lukasova, K., Oliveira, D. G., Barbosa, A. C. C., & Macedo, E. C. (2008). Habilidades de leitura e escrita de crianças disléxicas e boas leitoras. *Arquivos Brasileiros de Psicologia, 60*(1), 45-54.
- Martins, M., & Farinha, S. (2006). Relação entre os conhecimentos iniciais sobre linguagem escrita e os resultados em leitura no final do 1º ano de escolaridade. *Livro de Actas da XI Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (pp. 1051-1060). Braga: Psiquilibrios Edições.
- Martins, M. A. (1994). Conceptualizações infantis sobre a linguagem escrita e aprendizagem da leitura. *Discursos, 8*, 53-70.
- Martins, M. A. (1996). *Pré-história da aprendizagem da leitura*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Martins, M. A., & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Martins, M. A., & Silva, C. (2006). Phonological abilities and writing among Portuguese preschool children. *European Journal of Psychology of Education, 21*(2), 163-182.
- McCutchen, D., Green, L., & Abbott, R. D. (2008). Children's morphological knowledge: links to literacy. *Reading Psychology, 29*, 289-314.
- McGuinness, D. (2005). *Language development and learning to read. The scientific study of how language development affects reading skill*. Massachusetts: The MIT Press.
- Paris, S. (2005). Reinterpreting the development of reading skills. *Reading Research Quarterly, 40*(2), 184-202.
- Paris, S., & Hoffman, J. (2004). Reading assessments in kindergarten through third grade: Findings from the Center for the Improvement of Early Reading Achievement. *The Elementary School Journal, 105*(2), 199-217.
- Perfetti, C. (2010). Decoding, vocabulary and comprehension. In M. McKeown & L. Kucan (Eds.), *Bringing reading research to life*. New York: The Guilford Press.
- Rayner, K., Foorman, B. R., Perfetti, C. A., Pesetsky, D., & Seidenberg, M. S. (2002). How psychological science informs the teaching of reading. *Psychological Science in The Public Interest, 2*, 31-74.

- Roman, A. A., Kirby, J. R., Parrila, R. K., Wade-Woolley, L., & Deacon, S. H. (2009). Toward a comprehensive view of the skills involved in word reading in Grades 4, 6, and 8. *Journal of Experimental Child Psychology, 102*, 96-113.
- Scarborough, H. S. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 97-110). New York: Guilford Press.
- Schatschneider, C., Fletcher, J., Francis, D., Carlson, C., & Foorman, B. (2004). Kindergarten prediction of reading skills: A longitudinal comparative analysis. *Journal of Educational Psychology, 96*(2), 265-282.
- Scull, J. (2013). Assessing language for literacy: A microanalysis of children's vocabulary, syntax and narrative grammar. *International Education Studies, 6*(1), 142-152.
- Sénéchal, M., LeFevre, J., Smith-Chant, B., & Colton, K. (2001). On refining theoretical models of emergent literacy. The role of empirical evidence. *Journal of school psychology, 39*(5), 439-460.
- Shankweiler, D., & Crain, S. (1986). Language mechanisms and reading disorder: A modular approach. *Cognition, 24*, 139-168.
- Share D. L., & Stanovich, K. E. (1995). Cognitive processes in early reading development: Accommodating individual differences into a model of acquisition. *Issues in Education, 1*, 1-57.
- Shaywitz, S. (2008). *Vencer a dislexia*. Porto: Porto Editora.
- Silva, A. C. (2003). *Até à descoberta do princípio alfabético*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Silva, C., Faisca, L., Ingvar, M., Petersson, K. M., & Reis, A. (2012). Literacy: Exploring working memory systems. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology, 34*(4), 369-377.
- Stanovich, K. E. (1991). Word recognition: Changing perspectives. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 418-452). New York: Longman.
- Stephenson, K., Parrila, R., Georgiou, G., & Kirby, J. (2008). Effects of home literacy, parents' beliefs and children's task-focused behavior on emergent literacy and word reading skills. *Scientific Studies of Reading, 12*(1), 24-50.
- Sucena, A., & Castro, S. L. (2010). *Aprender a Ler e Avaliar a Leitura. O TIL: Teste de Idade de Leitura*. Coimbra: Almedina.
- Sulzby, E., & Teale, W. (1991). Emergent literacy. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 727-758). New York: Longman.
- Tong, X., Tong, X. Shu, H., Chan, S., & McBride-Chang, C. (2014). Discourse-level reading comprehension in Chinese children: What is the role of syntactic awareness? *Journal of Research in Reading, 37*(1), 48-70.
- Vellutino, R. F., & Scanlon, D. M. (1987). Phonological coding, phonological awareness and reading ability: Evidence from a longitudinal and experimental study. *Merrill-Palmer Quarterly, 33*(3), 321-363.
- Viana, F. (2004). *O Teste de Identificação de Competências Linguísticas*. Vila Nova de Gaia: EDIPSICO.
- Viana, F., & Martins, M. (2009). Dos leitores que temos aos leitores que queremos. In I. Ribeiro & F. Viana (Orgs.), *Dos leitores que temos aos leitores que queremos. Ideias e projectos para promover a leitura*. Coimbra: Almedina.
- Viana, F., & Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a ler: Da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições ASA.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development, 69*, 848-872.
- Yopp, H., & Stapleton, L. (2008). Conciencia fonémica en Español. *The Reading Teacher, 61*(5), 374-382.

The process of learning how to read and write is a challenge not only for the children but also for the educational agents that monitor this process. Identifying and promoting the conditions that lead to success in this field are the school and scientific community central concerns. In the present study, the goal was to verify the extent to which emerging literacy skills, assessed in kindergarten, predict performance in reading and writing at the end of elementary school. 117 students attending the 4th grade participated in this study and had been previously assessed in kindergarten. Multiple regression analyzes were performed, showing that the emergent literacy skills in kindergarten accounted for 20% of the variance in reading and writing at the end of elementary school. These results suggest a reflection towards the importance of children's early identification of risk of failure and early intervention in the first school years.

Key-words: Emergent literacy, Reading, Kindergarten.

Submissão: 31/10/2013

Aceitação: 26/05/2014

