

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

E-mail: joacadima@aeiou.pt

Resumo:

Este projecto tem por objectivo principal estudar as relações entre a implementação de um programa de promoção de competências de leitura e a aquisição da leitura e da escrita ao longo do primeiro ciclo. O programa foi desenvolvido no ano lectivo 2000/01 junto de um grupo de crianças com 5 anos de idade, envolvendo jardins de infância e famílias. As crianças foram avaliadas no final do ensino pré-escolar e durante o 1º ano de escolaridade. As análises então efectuadas enfatizaram a relação entre a participação da família no programa e o desenvolvimento de competências linguísticas, de descodificação da leitura e codificação da escrita. Durante o ano 2003/04 foram avaliadas cerca de 60 crianças frequentando o 3º ano de escolaridade. Este grupo de crianças incluía aquelas crianças que tinham frequentado o programa atrás citado. Privilegiou-se, nesta fase, a análise dos processos envolvidos na compreensão de textos lidos. Esta comunicação pretende descrever o trabalho efectuado ao longo deste ano lectivo enfatizando os resultados sobre as possíveis relações entre os processos agora avaliados e a participação no programa implementado no final do ensino pré-escolar.

Introdução

A importância do desenvolvimento da literacia nas primeiras idades é cada vez mais considerada pela literatura como essencial para o posterior processo de aquisição da leitura e da escrita.

As perspectivas mais actuais assumem que a aprendizagem da leitura corresponde a um contínuo desenvolvimental, em que as crianças desde idades precoces adquirem algumas compreensões básicas acerca dos conceitos e das funções da literacia (NAYEC/IRA, 1998). Consequentemente, ao falar em literacia emergente, há quatro aspectos principais a ter em conta: a) o desenvolvimento da literacia começa precocemente, antes da instrução formal da leitura e da escrita; b) as capacidades de ouvir, falar, ler e escrever desenvolvem-se de forma simultânea e interrelacionada nas crianças mais novas; c) as competências relacionadas com a literacia são uma parte integrante do processo de aprendizagem e, finalmente, d) a criança aprende a ler e escrever através do envolvimento activo com o seu ambiente (Hockenberger, Goldstein & Hass, 1999). Estes pontos salientam não só a importância do desenvolvimento precoce das competências de literacia (Rush, 1999) como também o facto deste desenvolvimento ser um processo integrado que ocorre em todos os contextos de vida das crianças. A aquisição precoce destas competências é também realçada por Wilkinson & Silliman (2000) que contrastam a noção de literacia emergente com a visão tradicional de literacia que situava o início do seu desenvolvimento com a entrada para a escola. Está assim envolvida uma diversidade de competências, atitudes e conhecimentos que

levam as crianças, desde cedo, a compreenderem as funções, os usos e as convenções do texto escrito (Whitehurst & Lonigan, 1998).

Vários autores têm salientado diversos aspectos a ter em conta na literacia emergente, nomeadamente, o vocabulário e o conhecimento de linguagem descontextualizada, o conhecimento sobre as convenções do impresso e a consciência fonológica (Whitehurst & Lonigan, 1998). Esta última, especialmente importante, é definida por Juel (1988) como a consciência de que as palavras são compostas por sequências de sons distintos e com diferentes significados. Esta competência, segundo o autor, não é necessária no discurso oral em que não há uma clara distinção entre fonemas, mas é importante para a descodificação da escrita, pelo que é importante para a aprendizagem da leitura/escrita. Bowey (1995) salienta que as crianças de idade pré-escolar provenientes de níveis socio-economicos mais favorecidos são mais sensíveis à estrutura fonológica do que as crianças de meios socio-economicos desfavorecidos.

Assim, o desenvolvimento de competências de literacia aparece associado a um desenvolvimento precoce das mesmas, para o qual interacções significativas são especialmente relevantes, levando a que o papel da família e do jardim de infância seja preponderante nesse processo.

No que diz respeito ao papel desempenhado pelas famílias, a literatura aponta para uma maior dificuldade de adaptação das crianças de meios desfavorecidos à escolaridade obrigatória, referindo também que as suas famílias valorizam menos os aspectos de literacia (Gottlieb, Alter, Gottlieb & Wishner, 1994; Kozol, 1991; Marvin & Miranda, 1993; Lonigan, Anthony, Dyer & Samwel, 1999). As famílias de meios desfavorecidos oferecem menos oportunidades para desenvolver actividades que promovam a literacia, o que pode ter efeitos significativos no desenvolvimento da linguagem da criança e no posterior processo de aquisição da leitura (Payne, Whitehurst & Angell, 1994).

Além do papel importante atribuído à família, outros autores salientam o contributo do jardim de infância no desenvolvimento de competências de literacia em crianças de idade pré-escolar (Dickinson e Smith, 1994). A NAYEC/IRA (1998) salienta que, apesar da literacia respeitar um contínuo desenvolvimental, não é um processo natural, pelo que é necessária instrução cuidadosamente planeada e adequada às idades das crianças, e onde é necessária uma variedade de interacções significativas, regulares e activas entre crianças e adultos, com o material impresso.

Em resumo, é inquestionável o papel da família e do jardim de infância na promoção de competências de literacia em crianças de idade pré-escolar, competências essas cruciais para o posterior desenvolvimento dos processos de leitura/escrita. O desenvolvimento dessas competências parece, também, atenuar as diferenças existentes entre as crianças de meios mais desfavorecidos, promovendo um melhor desenvolvimento destas últimas.

Um projecto de investigação e de intervenção numa comunidade socialmente desfavorecida

No ano lectivo 2000/01 uma equipa do Centro de Psicologia da Universidade do Porto decidiu empreender uma investigação que permitisse não só uma avaliação mais detalhada das competências necessárias à aquisição da leitura e da escrita, como também desenvolver um programa de intervenção para promoção dessas competências (Leal, Gamelas, Alves & Bairrão, 2002). Este projecto, inicialmente denominado *Contributos para o desenvolvimento da literacia em crianças de idade pré-escolar. Implementação de um estudo de investigação/intervenção*^[i], incidiu numa comunidade em desvantagem social do concelho de Matosinhos, que tinha sido alvo de um projecto de intervenção^[ii] desenvolvido pelo Centro de Psicologia da Universidade do Porto e onde tinha sido constatada a existência de elevadas taxas de abandono e insucesso escolar. Era sentida, assim, pela equipa de trabalho e pelos profissionais daquela zona, a necessidade de implementar programas que tivessem impacto nas práticas educativas encontradas nos contextos de socialização das crianças, nomeadamente, nas famílias e nos jardins de infância, procurando-se soluções de continuidade entre a família e o primeiro ciclo do ensino básico que dessem resposta às

necessidades educativas de cada criança *em desvantagem social*.

De modo a responder a estas necessidades, o projecto foi implementado naquela comunidade com o objectivo inicial de estudar e promover competências de literacia em crianças de idade pré-escolar (5 anos) que habitavam uma zona em desvantagem social, tendo em conta a sua integração no 1º ano de escolaridade básica e a sua evolução ao longo do 1º ciclo.

Programa de desenvolvimento de competências de literacia: *Clube de Leitura*^[iii]

No decorrer do primeiro ano do projecto, em 2000/2001, foi implementado um programa de actividades para as crianças que frequentavam as salas dos 5 anos de 3 jardins-de-infância daquela comunidade. Este programa, designado por *Clube de Leitura*, visava o desenvolvimento de competências de literacia, através da promoção da leitura conjunta entre os adultos significativos e as crianças.

Tendo como alvos de intervenção crianças e adultos pretendeu-se, mais especificamente, promover:

- a. *na criança*, competências relacionadas com a compreensão/interpretação de histórias (trabalhar conceitos, clarificar e expandir informação, relacionar acontecimentos, desenvolver vocabulário...), a consciência fonológica e o reconhecimento de texto escrito.
- b. *no adulto*, competências para manter a atenção da criança sobre o livro, proporcionar a leitura interactiva, apoiar a compreensão da criança, e utilizar estratégias de desenvolvimento da literacia.

Incluiu dois grupos de trabalho, um com as famílias das crianças (vertente família) e outro com as educadoras das salas (vertente jardim-de-infância), onde foram desenvolvidas ao longo do ano sessões de actividades de exploração de diferentes tipos de livros, incluindo, nomeadamente, sequências de imagens, livros de histórias, dicionários, livros de códigos, recorrendo-se à leitura interactiva e a várias formas de animação. Todas as crianças das 3 salas dos jardins-de-infância (N=46) usufruíram da vertente dirigida às educadoras e algumas (N=16) participaram ainda, com os pais, na vertente família^[iv].

Com a entrada deste grupo de crianças para o 1º ano de escolaridade, no ano seguinte, (2001/2002), o presente projecto, agora designado por *Contributos para o desenvolvimento da literacia. A aprendizagem da leitura e da escrita ao longo do 1º Ciclo do Ensino Básico*, pretendeu analisar de que forma iriam evoluir estas crianças nos diferentes aspectos que caracterizam o desenvolvimento da leitura e da escrita e quais os factores concorrentes para essa evolução.

Ao longo dos quatro primeiros anos de escolaridade, para além da descodificação da leitura, as crianças desenvolvem outras áreas essenciais na aprendizagem da leitura e da escrita, mais concretamente, a compreensão de textos lidos e a organização de textos escritos (nas suas vertentes de codificação, estruturação de frases e organização de ideias). Vários estudos têm apontado para o facto das maiores dificuldades a nível da leitura surgirem no final do 1º ciclo, na compreensão e interpretação de textos escritos. O estudo internacional *PISA*, desenvolvido pela OCDE, indica que os valores médios portugueses se situam muito abaixo da média internacional (ME/GAVE, 2001). Um outro estudo, o *Reading Literacy*, salienta o nível baixo de compreensão da leitura das crianças no final do 4º ano de escolaridade e mostra também que melhores desempenhos de leitura reflectem um maior acesso a livros (dentro e fora da escola) e a frequência de escolas com melhores recursos bibliográficos (Sim-Sim, 1997).

Objectivos

O presente projecto teve como objectivo geral contribuir para a compreensão dos processos de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita de um grupo de crianças ao longo do 1º ciclo do Ensino Básico. Mais especificamente, pretendeu a) avaliar a evolução das aquisições das crianças em aspectos essenciais para a aprendizagem da leitura e da escrita; b) analisar a relação entre a participação num

programa de competências de literacia, o *Clube de Leitura*, e os aspectos acima citados; c) analisar as práticas educativas na sala de aula a nível da leitura e da escrita; d) trabalhar com os professores diferentes formas de promover competências de literacia no contexto da sala de aula; e) apoiar a participação de um grupo de pais na animação da biblioteca da escola no sentido da sua autonomia enquanto grupo dinamizador desse local.

O presente trabalho centrar-se-á nos principais resultados relativos às relações entre a evolução da aprendizagem da leitura e da escrita ao longo do 1º Ciclo e a participação no *Clube de Leitura*.

Método

Participantes

O nosso estudo incluiu todas as crianças que entraram para o 1º ano de escolaridade do 1º ciclo do Ensino Básico, na Escola Básica daquela zona, no ano lectivo de 2001/02, num total de 63. Estas crianças mantiveram-se distribuídas por 4 turmas. Nestas^[vi], há um grupo de 26 crianças que não frequentou o programa de literacia *Clube de Leitura* (Grupo Não Participação), um grupo de crianças que participou na vertente jardim de infância (Grupo Participação Jardim) e um terceiro grupo que para além desta vertente, participou também com a sua família no *Clube de Leitura* (Grupo Participação Família). O Quadro 1 indica o número de crianças em cada um destes grupos ao longo dos anos.

Quadro 1. Distribuição da população de crianças.

N.º de Crianças	Total	Não Participação	Participação no <i>Clube de Leitura</i>	
			Participação Jardim	Participação Família
1º ano	63	26	25	12
2º ano	61	24	25	12
3º ano	61	24	25	12

Procedimentos

Cada criança foi avaliada individualmente, no contexto da escola, em dois momentos diferentes em cada ano de escolaridade. Foram utilizados diferentes instrumentos de avaliação, de acordo com as competências que pretendíamos avaliar.

Áreas avaliadas e instrumentos

No sentido de avaliar as crianças em áreas consideradas essenciais para a aprendizagem da leitura e da escrita, optámos pela utilização dos seguintes instrumentos:

Consciência Fonológica: Para avaliar esta área, foi utilizado o instrumento *Avaliação da Consciência Fonológica*^[vii], quando as crianças frequentavam o 1º ano de escolaridade. Este instrumento permitiu (1) avaliar a capacidade das crianças para segmentar as palavras em sílabas ao nível da fala; (2) averiguar a competência das crianças para isolarem fonemas (em palavras e pseudopalavras), através da separação e adição de fonemas.

Linguagem: Para avaliar a linguagem, usámos o *Peabody Picture Vocabulary Test* (PPVT)^[viii], no 1º e 3º

anos de escolaridade. Este instrumento tem por objectivo avaliar o vocabulário receptivo da criança. Foram ainda utilizadas as *Provas de avaliação da linguagem oral*^[viii], no 3º ano de escolaridade. Este instrumento, adaptado à população portuguesa, tem o intuito de avaliar a linguagem das crianças em vários domínios linguísticos (lexical, sintáctico e fonológico). Utilizámos no nosso estudo o subteste *Definição Verbal*, que pretende obter o significado que a criança possui de determinada palavra, através das características relevantes do conceito representado pelo vocábulo.

Conhecimento sobre o impresso: Para avaliar os conhecimentos das crianças acerca do impresso, recorreremos à *Prova de Linguagem Técnica da Leitura/Escrita*^[ix], utilizada no 1º ano de escolaridade. Esta prova tem como objectivo avaliar os conhecimentos da criança transmitidos social e escolarmente sobre o vocabulário técnico da linguagem escrita. No 3º ano de escolaridade, utilizámos os *Conceitos sobre a Escrita*^[x], prova que avalia o reconhecimento das convenções e das características da língua escrita no decorrer da tarefa de leitura de um livro elaborado para o efeito. Este instrumento permite avaliar o domínio de conceitos relacionados com a direcção da leitura, a correspondência entre palavras escritas e faladas, os sinais de pontuação, o conceito de letra e o conceito de palavra.

Escrita: No 2º ano de escolaridade utilizámos a *Prova de Escrita por Ditado*^[xi] que pretende avaliar a escrita de letras, palavras e pseudo-palavras em crianças, tendo como objectivo averiguar o seu conhecimento relativamente às correspondências som-letra.

Leitura: No 1º ano de escolaridade, usámos o *Processo de Descodificação da Leitura*^[xii], que consiste num instrumento de avaliação da leitura de letras, palavras e pseudopalavras, tendo como objectivo averiguar o conhecimento das crianças relativamente às correspondências letra-som, processo alfabético e processo logográfico. Este instrumento foi novamente usado no 3º ano de escolaridade. Nesse ano, foi ainda usada a *Prova de Compreensão Leitora* (PROCOPLEI)^[xiii], com o intuito de (i) avaliar a utilização que os leitores iniciados fazem de processos linguísticos de leitura tais como a identificação de letras, de palavras e de unidades frásicas de significado, o estabelecimento de relações entre essas unidades, a localização e a inferência de informação, por forma a (ii) aferir a sua capacidade leitora. Recorreremos à versão para estudo que está actualmente a ser usada pelas autoras.

Resultados

De forma a analisar a relação entre o grau de participação no *Clube de Leitura* e a aprendizagem da leitura, comparámos os três grupos de crianças (grupo que não participou no programa, Grupo Não Participação “G0”, grupo com participação a nível do jardim de infância, Grupo Participação Jardim “G1” e grupo de participação no jardim e com a família, Grupo Participação Família “G2”), recorrendo às análises de variância univariada (ANOVA). Para identificar diferenças específicas entre os grupos, conduzimos *post hoc Scheffe*, a um nível de significância estatística ,10. Optámos por utilizar um nível de significância estatística mais liberal, de acordo com as recomendações de Stevens (2002), de modo a melhorar o poder dos testes, dado o tamanho reduzido dos grupos.

Calculámos ainda, para todos os testes utilizados, o tamanho do efeito da participação do programa, obtido através do cálculo do w^2 de Hays, uma vez que se trata de uma medida corrigida e mais precisa devendo por isso ser utilizada quando o tamanho da amostra é reduzido (Vacha-Haase & Thompson, 2004).

No 3º ano de escolaridade, denotámos que algumas crianças, maioritariamente pertencentes ao Grupo Não Participação, apresentavam valores extremamente baixos relativamente ao grupo total de crianças (3 desvios-padrão abaixo da média global), a nível da maioria dos instrumentos. De modo a não violar a distribuição normal, condição exigida para a maioria dos testes efectuados, resolvemos retirar os resultados destas crianças das análises. Apesar destes resultados merecerem uma especial atenção,

ultrapassa o âmbito do presente estudo, pelo que dedicaremos a devida atenção em estudos futuros.

A nível de todos os instrumentos aplicados ao longo dos vários anos, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre as turmas nem entre sexos. As médias e os desvios-padrão obtidos são apresentados sumariamente no Quadro 2.

Quadro 2. Médias e Desvios-Padrão obtidos ao nível dos vários instrumentos de avaliação de competências da literacia

	Não Participação (G0)		Participação no Clube de Leitura Participação Jardim (G1)		Participação Família (G2)		ANOVA Scheffe	ω^2				
	M	SD	M	SD	M	SD						
Consciência Fonológica	1º ano	73,46	29,75	26	79,04	29,03	25	102,9 2	15,62	12	G2>G0**	,11
Linguagem												
Vocabulário receptivo	1º ano	52,04	11,77	26	54,40	11,97	25	61,08	11,07	12	G2>G0*	,04
Vocabulário receptivo	3º ano	71,81	16,79	21	74,88	15,73	25	84,00	4,36	11	G2 > G0*	,05
Definição Verbal	3º ano	32,69	10,02	24	39,06	8,39	25	41,50	6,48	11	G2> G0** G1>G0 **	,12
Conhecimento sobre o impresso												
Linguagem Técnica	1º ano	19,27	4,09	26	20,28	2,51	25	22,50	1,17	12	G2> G0**	,10
Conceitos sobre a escrita	3º ano	18,70	3,20	24	19,00	2,65	25	20,92	1,68	12	G2> G0*	,06
Escrita												
Escrita por ditado	2º ano	41,83	14,12	24	48,00	8,36	25	52,92	3,90	12	G2>G0**	,11
Leitura												
Descodificação da leitura	1º ano	74,04	34,51	26	79,36	31,64	25	101,8 3	15,71	12	G2> G0**	,07
Descodificação da leitura	3º ano	115,8 9	4,10	18	115,0 9	5,86	22	117,9 2	4,78	12	ns.	,00
Compreensão de frases	3º ano	40,73	4,53	22	44,00	4,73	25	46,17	3,16	12	G2> G0** G1>G0 **	,16

* p < ,10

ω^2 > ,01 efeito pequeno; ω^2 > ,10 efeito médio; ω^2 > ,25 efeito importante

***p < ,05

Os resultados apontam, de um modo geral, para a presença de uma relação positiva entre a participação da família no *Clube de Leitura* e o desenvolvimento da leitura e das competências que lhe estão

associadas.

No 1º ano de escolaridade, as crianças do Grupo Família apresentaram melhores resultados do que as crianças que não participaram, em todas as áreas avaliadas. Na Consciência Fonológica, $F(2, 62)=4,884$, $p=,011$, no Vocabulário Receptivo (PPVT), $F(2,62)=2,457$, $p=,094$, na Linguagem Técnica, $F(2,62)=4,394$, $p=,017$ e na Descodificação da Leitura, $F(2,62)=3,463$, $p=,038$. Estas diferenças mantêm-se no 3º ano, no Vocabulário Receptivo, $F(2,56)=2,501$, $p=,091$, na Definição Verbal, $F(2,59)=5,002$, $p=,010$, nos Conceitos sobre a Escrita $F(2,58)=2,780$, $p=,071$, na Compreensão de Frases, $F(2,58)=6,664$, $p=,003$, com a excepção da Descodificação da Leitura $F(2,51)=1,218$, $p=,305$. No entanto, dado que esta prova foi concebida para avaliar esta competência a um nível inicial, pensamos existir um *efeito tecto* no 3º ano, não sendo sensível às diferenças que possivelmente existem entre as crianças, dado todas atingirem valores próximos do nível máximo. A nível da escrita por ditado de letras e de palavras, avaliada no 2º ano de escolaridade, as crianças que participaram na vertente família, mais uma vez, apresentam valores mais elevados do que as crianças que não participaram $F(2,60)=4,843$, $p=,011$.

Ainda no que respeita ao 3º ano, as crianças que participaram na vertente jardim do *Clube de Leitura*, pela primeira vez, apresentaram também resultados superiores a nível da Definição Verbal e da Compreensão de Frases relativamente aos encontrados no Grupo Não Participação.

Os resultados apontam também para efeitos moderados ($\omega^2 \geq 0,10$, de acordo com Cohen, 1968, in Vacha-Haase & Thompson, 2004) das diferenças entre os grupos a nível da Consciência Fonológica, Definição Verbal, Linguagem Técnica, Escrita por Ditado e Compreensão de Frases, o que revela que, para estas provas, o grau de participação da criança no programa *Clube de Leitura* (não participação; participação jardim ou participação família) explica moderadamente o seu resultado final.

Discussão dos resultados

As análises sobre os dados de avaliação da aprendizagem da leitura/escrita e do desenvolvimento da literacia apontam para a importância da participação no *Clube de Leitura* no desenvolvimento destas competências. Indicam que uma maior intensidade de participação no programa (ou seja, simultaneamente no jardim de infância e com a família) se relaciona com melhores resultados na aprendizagem da leitura e nas competências que a suportam. Os efeitos positivos mantêm-se ao longo dos anos, o que revela uma relação positiva e estável. Além disso, achamos importante salientar que os ganhos ocorrem ao nível das várias áreas avaliadas, nas quais se inclui a compreensão da leitura, competência esta fulcral para o estabelecimento de uma sociedade letrada. Por outro lado, estes ganhos ocorrem igualmente no grupo de crianças que participou na vertente jardim de infância do *Clube de Leitura*, o que mostra que é possível conceber programas a nível do pré-escolar que privilegiam a interacção significativa com livros com repercussões para a aprendizagem da leitura nos seus vários domínios.

No entanto, não podemos deixar de referir que esta relação positiva deve ser compreendida no contexto das múltiplas variáveis que contribuem para o desenvolvimento das crianças. Vários factores terão concorrido para estes resultados e não é nosso propósito afirmar que estes se devem unicamente ao programa de actividades implementado. Consideramos, paralelamente à importância do jardim de infância, que as famílias oferecem um contributo único para o desenvolvimento destas competências nos seus filhos. Efectivamente, em análises anteriores realizadas com os dados obtidos a nível do pré-escolar, a avaliação do ambiente familiar, através da aplicação da HOME^[xiv], permitiu-nos verificar uma heterogeneidade na qualidade do ambiente familiar proporcionado às crianças. De facto, as famílias que usufruíam de melhores recursos e que possibilitavam um melhor ambiente às crianças foram aquelas que aceitaram participar no programa, ou seja, são as que procuram mais recursos. Neste sentido, consideramos fundamental recolher informação mais detalhada acerca das características familiares, de

modo a compreender que especificidades devem incorporar os programas de forma a permitir o envolvimento do maior número de famílias possível^[xvi]. Dado os nossos resultados, consideramos que a pertinência de programas desta natureza é tanto maior quanto maior for o envolvimento das famílias, especialmente as provenientes de ambientes socialmente desfavorecidos. Paralelamente, a satisfação que as famílias que participaram no *Clube de Leitura* manifestaram é só por si um óptimo indicador da vantagem que estes programas podem trazer às crianças e às suas famílias.

Em conclusão, os resultados do nosso estudo parecem indicar que, para desenvolver eficazmente programas de literacia que contribuam para o domínio da linguagem oral e escrita das crianças, é necessário a adopção de uma abordagem englobante, que considere as múltiplas competências que estão inerentemente associadas e que fomente a colaboração dos agentes educativos mais significativos nas vidas das crianças (educadores de infância, professores e família), abarcando os principais contextos nos quais os processos de desenvolvimento e de aprendizagens integradoras e significativas ocorrem.

NOTAS

[i] Projecto desenvolvido no Centro de Psicologia da Universidade do Porto (Linha de investigação n.º 3: Psicologia do Desenvolvimento e Educação da Criança) e coordenado pelo Prof. Doutor Joaquim Bairrão. Financiado pela *Fundação Calouste Gulbenkian*.

[ii] Projecto de Intervenção Sócio-Educativa da Cruz de Pau, coordenado pelo Prof. Doutor Joaquim Bairrão. (http://www.fpce.up.pt/projinterv_cruzpau/apresentacao.htm)

[iii] Para informação mais detalhada, cf. Gamelas, Leal, Alves, & Grego (2003).

[iv] As famílias de todas as crianças foram convidadas a participar, tendo aderido ao programa 16 famílias.

[v] Destas 63 crianças, 2 transitaram para outras escolas durante o 2º ano de escolaridade, pelo que não foram incluídas nas avaliações que decorreram no 2º e 3º anos (2002/2004).

[vi] Rebelo, D. (1990). *Estudo Psicolinguístico da Aprendizagem da Leitura e da Escrita*. Lisboa: F.C. Gulbenkian.

[vii] Dunn, L. M., (1986). *Test de Vocabulário Imágenes Peabody*. Adaptación Española. Madrid: MEPSA (traducción de Santiago Pereda). Foi utilizada a adaptação portuguesa da versão espanhola, elaborada no âmbito do *Estudo Internacional sobre Educação e Cuidados de Crianças em Idade Pré-Escola* (versão provisória para investigação).

[viii] Sim-Sim, I. (1997). Avaliação da linguagem oral: Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

[ix] Martins, M. A. (1996). *Pré-História da Aprendizagem da Leitura*. Lisboa: ISPA

[x] Clay, M. M. (2000). *Follow me, Moon*. Auckland: Heinemann. Adaptação portuguesa: Alves, R. A. & Aguiar, C. (2003). *Segue-me, Lua*. Foi utilizada uma primeira versão que está actualmente a ser usada para a adaptação desta prova à população portuguesa.

[xi] Castro, S. L., Cary, L. & Gomes, I. (1998). *Provas de Avaliação da Escrita - Nível Principiante*. Versão para Investigação. Porto: FPCEUP, Laboratório da Fala.

[xii] Castro, S. A., Cary, L., & Gomes, I. (1998). *Provas de Avaliação da Leitura - Nível Principiante*. Versão para Investigação. Porto: FPCEUP, Laboratório da Fala.

[xiii] Viana, F.L., Pereira, I. & Teixeira, M. M. (2004). Universidade do Minho (versão para estudo).

[xiv] Bradley & Caldwell (1984) *Home Observation for Measurement of Environment – HOME*. Little Rock, University of Arkansas. (adaptação portuguesa: versão provisória para investigação, Centro de Psicologia da Universidade do Porto. Linha de Investigação n.º 3: Psicologia do Desenvolvimento e Educação da Criança, FPCE-UP). Este instrumento tem por objectivo avaliar a qualidade do ambiente em casa em oito áreas: estimulação da aprendizagem, estimulação da linguagem, ambiente físico, carinho e aceitação, estimulação académica, modelagem, variedade de experiência e aceitação.

Referências

- Bowey, J. (1995). Socioeconomic status differences in phonological sensitivity and first grade reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 26, 429-438.
- Dickinson, D. K. & Smith, M. W. (1994). Long-term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly*, 29 (2), 105-122.
- Gamelas, A. M., Leal, T., Alves, M. J. & Grego, T. (2003). Contributos para o desenvolvimento da literacia. Clube de leitura. In F.L. Viana, M. Martins & E. Coquet (Coords.) *Leitura e literatura infantil e ilustração: investigação e prática docente*. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Gottlieb, J., Alter, M. Gottlieb, B. W., & Wishner, J. (1994). Special education in urban America: It's not justifiable for many. *Journal of Special Education*, 27, 453-465.
- Hockenberger, E. H.; Goldstein, H. & Haas, L. S. (1999). Effects of Commenting During Joint Book Reading by Mothers with Low SES. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19:1, 15-27.
- Juel, C. (1988). Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of Educational Psychology*, 80, 437-447
- Kozol, J. L. (1991). *Savage inequalities: Children's in America's schools*. New York: Crown.
- Leal, T.; Gamelas, A. M.; Alves, M. J. & Bairrão, J. (2002). Contributos para o desenvolvimento da literacia em crianças de idade pré-escolar. Implementação de um estudo de investigação/intervenção. In Maria de Nazaret Trindade (Coord.). *Literacia e Cidadania. Convergências e Interfaces*. (CD-ROM). Évora: Centro de Investigação em Educação "Paulo Freire".
- Lonigan, C. J.; Anthony, B. G. B.; Dyer, S. M. & Samwel, C. S. (1999). Effects of Two Shared Reading Interventions on Emergent Literacy Skills of At-Risk Preschoolers. *Journal of Early Intervention*, 22 (4), 306-322.
- Marvin, C. & Mirenda, P. (1993) Home literacy experiences of preschoolers enrolled in Head Start and special education programs. *Journal of Early Intervention*, 17, 351-367.
- ME/GAVE (2001). *Resultados do Estudo Internacional Programme for International Student Assessment PISA 2000: Primeiro relatório nacional*. (http://www.gave.pt/pisa/primeiro_relatorio_nacional.pdf)
- NAYEC (1998). Learning to Read and Write: Developmentally Appropriate Practices for Young children, *Young Children*, 53 (4): 30-46.
- Payne, A. C.; Whitehurst, G. J. & Angell, A. L. (1994). The Role of Home Literacy Environment in the Development of Language Ability in Preschool Children from Low-income Families. *Early Childhood Research Quarterly*, 9, 427-440.
- Rush, K. L. (1999) Caregiver-Child Interactions and Early Literacy Development of Preschool Children From Low-Income Environments. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19:1, 3-14.
- Sim-Sim, I. (1997). Avaliação da linguagem oral: Um contributo para o conhecimento do

desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

- Stevens, J. (2002). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Vacha-Haase, T. & Thompson, B. (2004). How to estimate and interpret various effect sizes. *Journal of Counseling Psychology*, Vol. 51, n.º 4, 473-481.
- Wilkinson, L.C. & Silliman, E. R. (2000). Classroom Language and Literacy Learning . In Kamil, Mosenthal, Pearson & Barr (Eds). *Handbook of Reading Research: Volume III (Reading Online)*.
- Whitehurst, G. J. & Lonigan, C. J. (1998) Child Development and Emergent Literacy. *Child Development*, Vol. 69, Nº 3, 848-872.