

Universidades Lusíada

Magalhães, Fabiana Patrícia Faria

Competência de literacia emergente : contributo de variáveis pessoais e contextuais

<http://hdl.handle.net/11067/7154>

Metadados

Data de Publicação

2022

Resumo

As competências da literacia emergente, designadamente, a consciência fonológica, os conceitos sobre o impresso e o vocabulário constituem-se como preditores para o sucesso escolar, podendo ser influenciadas por variáveis pessoais e contextuais. No entanto, existe reduzida evidência empírica nacional face à influência das variáveis pessoais e contextuais nas competências de literacia emergente. Este estudo pretendeu analisar a influência do género, da idade, do número de anos de frequência na ed...

Emergent literacy skills, namely phonological awareness, print concepts, and vocabulary, are predictors of academic success and may be influenced by personal and contextual variables. However, there is limited national empirical evidence regarding the influence of personal and contextual variables on emergent literacy skills. This study aimed to analyze the influence of gender, age, number of years of preschool attendance, education of the father and mother, number of people living with the chil...

Palavras Chave

Psicologia, Psicologia da educação, Educação Pré-escolar - Investigação - Literacia, Teste psicológico - Questionário sociodemográfico, Teste psicológico - Despiste Universal de Competências de Literacia Emergente (DUCLE)

Tipo

masterThesis

Revisão de Pares

Não

Coleções

[ULP-IPCE] Dissertações

Esta página foi gerada automaticamente em 2024-04-29T13:17:07Z com informação proveniente do Repositório



Universidade Lusíada
Porto

Competências de Literacia Emergente: Contributo de Variáveis Pessoais e Contextuais

Dissertação de Mestrado em **Psicologia da Educação**
Instituto de Psicologia e Ciências da Educação
Universidade Lusíada

PORTO, 2023

Fabiana Patrícia Faria-Magalhães



instituto de psicologia
e Ciências da Educação
Universidade Lusíada



Universidade Lusíada
Porto

Competências de Literacia Emergente: Contributo de Variáveis Pessoais e Contextuais

Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação
Instituto de Psicologia e Ciências da Educação
Universidade Lusíada

PORTO, 2023

Fabiana Patrícia Faria-Magalhães

Trabalho efectuado sob a orientação do/a
Professora Doutora Joana Cruz



instituto de psicologia
e Ciências da Educação
Universidade Lusíada

Agradecimentos

No fim deste meu percurso académico não poderia deixar de mencionar a alegria, satisfação pessoal e profissional, assim como o orgulho em que me revejo. Por outro lado, o fim desta etapa é também um momento de gratidão e, por isso, começo por agradecer a todas as pessoas que dela fizeram parte. Em primeiro lugar quero agradecer à minha mãe Susana e ao meu companheiro José pelo amor, pelo apoio, pela fé em mim e por acreditarem mesmo quando eu não conseguia acreditar. Quero também agradecer ao meu padrasto Patrick, à minha madrinha M^a das Dores, à minha afilhada Leticia e a todos os restantes membros da minha família, que à sua maneira se preocuparam e cuidaram de mim ao longo desta jornada. Agradeço aos meus meninos de quatro patas, Noah e Léon, pelo amor incondicional e companheirismo. Agradeço também às amigas/os e colegas que se preocuparam e se fizeram presentes durante esta etapa.

Quero ainda agradecer a todos/as os/as docentes, que integraram toda a minha jornada académica. Agradeço à minha professora de licenciatura Dra. Alexandra Araújo por nutrir o meu gosto pela área da educação. Agradeço aos/às docentes do mestrado de Psicologia da Educação da Universidade Lusíada que me acompanharam nesta jornada, dos quais a prof. Dra. Helena Bilimória, o prof. Dr. Vítor Coelho enquanto responsável pela unidade curricular de Dissertação em Psicologia da Educação, e a prof. Dra. Sofia Mendes enquanto professora e coordenadora responsável pelo mestrado de Psicologia da Educação. É com um carinho especial que agradeço à professora Dra. Joana Cruz que sob um olhar atento fez-se disponível e presente em todos os momentos, ajudando-me no meu percurso pessoal, académico e profissional. Faço também menção à diretora responsável pela licenciatura do curso de Psicologia, a professora Dra. Joana Oliveira. Ainda no âmbito da instituição em questão, quero agradecer a todos/as os/as colaboradores que se cruzaram comigo neste caminho e em especial ao Dr. Pedro Freitas pelo cuidado, atenção e presença.

Por último, mas não menos importante, quero agradecer a mim mesma pelo esforço, resiliência e persistência, que apesar das dificuldades encontradas ao longo deste percurso permitiram-me olhar para a frente e dar continuidade a esta importante jornada.

Resumo

As competências da literacia emergente, designadamente, a consciência fonológica, os conceitos sobre o impresso e o vocabulário constituem-se como preditores para o sucesso escolar, podendo ser influenciadas por variáveis pessoais e contextuais. No entanto, existe reduzida evidência empírica nacional face à influência das variáveis pessoais e contextuais nas competências de literacia emergente. Este estudo pretendeu analisar a influência do género, da idade, do número de anos de frequência na educação pré-escolar, das habilitações literárias do pai e da mãe, do número de pessoas a coabitar com a criança e do número de crianças em casa no desempenho das crianças em tarefas subjacentes às competências de literacia emergente. Participaram no projeto 451 crianças de quatro agrupamentos de escolas do Norte de Portugal, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, que frequentavam no ano letivo 2021/22. Para analisar a influência das variáveis citadas nas competências de literacia emergente realizaram-se regressões múltiplas, pelo método *Enter*. Os resultados evidenciam o contributo significativo das variáveis pessoais e contextuais no desempenho nas competências de literacia emergente. Os resultados são discutidos, permitindo uma reflexão sobre as implicações para a prática no contexto da educação pré-escolar.

Palavras-chave: literacia emergente, consciência fonológica, vocabulário, conceitos sobre o impresso, educação pré-escolar

Abstract

Emergent literacy skills, namely phonological awareness, print concepts, and vocabulary, are predictors of academic success and may be influenced by personal and contextual variables. However, there is limited national empirical evidence regarding the influence of personal and contextual variables on emergent literacy skills. This study aimed to analyze the influence of gender, age, number of years of preschool attendance, education of the father and mother, number of people living with the child, and number of children at home context on children's performance in tasks underlying emergent literacy skills. The project involved 451 children, aged 3 to 5 years old, who were attending four groups of schools in the North of Portugal in 2020-2021 school year. To analyze the influence of the variables mentioned in the emerging literacy competencies, multiple regressions were performed using the Enter method. The results show the significative influence of personal and contextual variables on children's performance in emergent literacy skills. The results are discussed, allowing reflection on implications for practice in the preschool context.

Keywords: emergent literacy, phonological awareness, vocabulary, print concepts, preschool education

Índice

Introdução.....	1
Enquadramento Concetual.....	3
Literacia Emergente.....	5
Competências da Literacia Emergente.....	6
Modelos Explicativos das Competências de Literacia Emergente.....	7
Linguagem Oral.....	9
Linguagem Escrita.....	14
Intervenção na Educação Pré-Escolar.....	16
Variáveis Pessoais e Contextuais que Influenciam a Literacia Emergente.....	23
Género.....	24
Idade.....	26
Números de Anos de Frequência na Educação Pré-Escolar.....	27
Nível Socioeconómico.....	29
Objetivo do Estudo.....	37
Método.....	39
Participantes.....	39
Instrumentos.....	43
Questionário Sociodemográfico.....	43
Instrumento de Despiste Universal.....	43
Procedimentos de Recolha de Dados.....	44
Procedimentos de Análise de Dados.....	45
Resultados.....	47
Discussão.....	52
Implicações para a Prática.....	56
Limitações.....	59
Estudos Futuros.....	59
Referências.....	60

Índice de Tabelas

Tabela 1.....	40
Tabela 2.....	41
Tabela 3.....	42
Tabela 4.....	47
Tabela 5.....	48
Tabela 6.....	49
Tabela 7.....	50
Tabela 8.....	51

Lista de Abreviaturas, Acrónimos e Siglas

ASE: Ação Social Escolar (ASE)

CEB: Ciclo do Ensino Básico

CIPD: Centro de Investigação em Psicologia para o Desenvolvimento

CM: Câmara Municipal de Matosinhos

DUCLE: Despiste Universal de Competências de Literacia Emergente

IPSS: Instituições de Solidariedade Social

OCEP: Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OECD: *Organisation for Economic Co-operation and Development*

Rti: *Response to Intervention*

SPSS: *Statistical Package for the Social Sciences*

Introdução

O ingresso das crianças na educação formal integra várias aprendizagens das quais a leitura e a escrita, que conseqüentemente contribuem para um percurso escolar de sucesso (Barbosa et al., 2021; Graham, 2019). A literacia emergente reúne um conjunto de atitudes, conhecimentos e competências adquiridas antes da educação formal da leitura e da escrita e tem vindo a ser considerada preditora de sucesso nestas aprendizagens formais (Bayraktar, 2018; Forget-Dubois et al., 2009; Whitehurst & Lonigan, 1998). De entre as diversas competências de literacia emergente, a consciência fonológica (classificação com base no som inicial e rimas), o vocabulário e os conceitos sobre o impresso são consideradas competências facilitadoras da aprendizagem formal da leitura e da escrita (Albuquerque & Martins, 2020; Ecalle et al., 2020; Septiani & Syaodih, 2021; Whitehurst & Lonigan, 1998).

Tal reforça a necessidade de intervenções neste domínio no âmbito da educação pré-escolar com o intuito de se prevenir situações de risco, bem como intervir o mais precocemente possível na presença destas possíveis fragilidades, de modo a minimizarem-se futuras dificuldades e desigualdades encontradas no início do 1º CEB (Greenwood et al., 2018; Rebelo, 2021). Neste sentido, para além de intervenções internacionais têm vindo a ser implementados em Portugal vários programas de intervenção no âmbito da promoção de competências de literacia emergente, tais como “Melhor falar para melhor ler” (Viana, 2002), “A Ler Vamos” (Câmara Municipal de Matosinhos [CM], 2009), “Crescer do Ler e do Ser” (Alves et al., 2018) e PLEEPE - Promoção da Leitura e da Escrita na Educação Pré-Escolar (Município de Lousada, 2022).

Para além da contribuição das intervenções de estimulação e promoção das competências da literacia emergente no contexto da educação pré-escolar (e.g., Majorano et al., 2021; Peterson et al., 2021; Rebelo, 2021), integrando também os encarregados/as de educação nesse processo (e.g., Dias et al., 2019; Majorano et al., 2021; Viana, 2002) parecem existir outros fatores contextuais (e.g., número de anos de frequência da educação pré-escolar, nível socioeconómico, habilitações literárias e situação profissional da mãe e do pai, número de pessoas com que a criança vive, história familiar), mas também pessoais (e.g., género, idade), que influenciam o desempenho das crianças nas competências de literacia emergente (e.g., Alsubaie, 2022; Carrol et al., 2018; Dias et al.,

2019; Incognito et al., 2022; Katranci et al., 2018; Opiyo, 2017; Serrat-Sellabona et al., 2021).

O presente estudo tem como objetivo investigar a influência de variáveis pessoais (género e idade das crianças) e contextuais (designadamente, anos de frequência na educação pré-escolar; número de pessoas com quem a criança vive; número de crianças que coabitam consigo; ASE; e nível de habilitações literárias da mãe e do pai) no desempenho das crianças ao nível das competências de literacia emergente (consciência fonológica, vocabulário e conceitos sobre o impresso). O documento constitui-se por quatro partes, designadamente: i) a revisão da literatura inerente aos processos de leitura e a escrita, de literacia emergente e modelos a si subjacentes, à descrição das competências de literacia emergente, programas de promoção das competências em questão, a influência de variáveis pessoais e contextuais nas competências de literacia emergente e os objetivos do estudo, que por sua vez integram a pertinência da temática, a questão de investigação e as hipóteses que dela derivaram; ii) o método, que inclui a descrição de participantes, os instrumentos utilizados, os procedimentos de recolha de dados e os procedimentos de análise de dados; iii) os resultados; e iv) a discussão dos resultados obtidos, abrangendo as suas implicações para a prática, limitações do presente estudo e sugestões para estudos futuros.

Enquadramento Concetual

A ativista Malala Yousafzai partilhou, no momento de receção do prémio Nobel da Paz, que a Educação é uma das bênçãos da vida e, igualmente, uma das necessidades vitais (*Lifestyle Desk*, 2020). A educação é uma poderosa ferramenta que, quando usada pelas crianças, permite o desenvolvimento integral das suas potencialidades enquanto seres humanos (Andrade, 2010; Islam & Khan, 2017). Por sua vez, a educação em Portugal engloba uma vertente mais informal e uma outra mais formal, consagrando-se a obrigatoriedade e universalidade da educação pré-escolar para todas as crianças a partir do ano em que atinjam os quatro anos de idade e da educação formal até ao 12º ano de escolaridade (Lei nº 85/2009).

A forma como as crianças iniciam a educação formal tem repercussões no seu percurso escolar (Stanovich, 1986). Exemplificando-se, crianças na educação pré-escolar com fragilidades nas competências de literacia emergente poderão manter um padrão de desempenho abaixo dos pares ao longo do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB), caso não haja uma intervenção intencional e contínua dirigida para as dificuldades identificadas (Curenton, & Justice, 2008; Silva et al., 2016; Stanovich, 1986). Este padrão de desempenho remete para a analogia que Stanovich (1986) criou, denominada “Efeito Mateus”, que assenta na premissa que “os ricos ficam cada vez mais ricos e os pobres ficam cada vez mais pobres” (Aguiar & Mata, 2021, p.85). Ou seja, crianças que iniciam a escolaridade formal com dificuldades tendem a mantê-las ao longo do tempo, enquanto crianças que iniciam o 1º CEB com sucesso escolar tenderão a manter igualmente esse perfil de sucesso, o que conseqüentemente conduz a um progressivo aumento da discrepância de desempenhos entre crianças. Esta situação reforça a necessidade de se intervir no desenvolvimento de competências no domínio da literacia emergente ainda na educação pré-escolar de forma que se possam esbater dificuldades comumente encontradas no início do 1º CEB (Greenwood et al., 2018).

A leitura e a escrita são aprendizagens indispensáveis, uma vez que influenciam o futuro escolar e profissional das crianças e jovens podendo mesmo comprometê-lo, uma vez que são transversais às restantes aprendizagens (Graham, 2019; Marta, 2010). Por sua vez, a leitura e a escrita permitem aos sujeitos construir e integrarem a sociedade (Oliveira, 2014) contribuindo para a sua evolução. Em particular, a origem da palavra “Ler” segundo o Dicionário Priberam Online de Português Contemporâneo (s.d.) provém do latim “*lego*” e “-ere” (*legere*), que significa “reunir, juntar, colher, apanhar...”, o que

permite, de certo modo, visualizar e compreender a sua aplicabilidade na prática. O ato de ler é um processo cognitivo complexo que permite aos sujeitos transformarem símbolos escritos, e, portanto, visuais, em sons e atribuírem-lhes significado (Lopes, 2021; Ne’eman & Shaul, 2022). Assim, dada a extrema relevância do ato de ler, o Plano Nacional de Leitura (2017) rege-se por “Um futuro onde todos os portugueses possuam os hábitos de leitura e as competências de literacia indispensáveis à sua vida pessoal, escolar, profissional e ao progresso económico, social e cultural do país” (p.11). Por outro lado, a escrita constitui um sistema de palavras escritas que representam sons e palavras da linguagem oral (Vygotsky, 1934/1965). A escrita é, portanto, uma competência crítica da literacia e tem um papel de relevo ao longo do desenvolvimento dos sujeitos ao longo das diferentes fases da vida (Kirby et al., 2021).

Um dos maiores desafios do 1º CEB relaciona-se com o processo de alfabetização dos/as alunos/as e, conseqüente, com a aprendizagem da leitura e da escrita (Oliveira, 2014). Por sua vez, a alfabetização pressupõe duas habilidades, designadamente: uma ao nível da descodificação, que se encontra relacionada com o processo de leitura (Albuquerque & Ferreira, 2020; Lopes, 2021); e outra ao nível da codificação, relacionando-se com a escrita (Martinez, 2021), ou seja, o ato de escrever ocorre através da codificação da fala e é um processo que acontece dada a vasta extensão da memória (Lopes, 2021). Em específico, no que se refere à leitura importa mencionar que existem outros processos inerentes a esse construto, nomeadamente o “Modelo Simples de Leitura” (Gough & Tummer, 1986; Hoover & Gough, 1990) refere a importância da compreensão do texto lido (ie., compreensão leitora), que por sua vez é o produto gerado face à capacidade de descodificação e à capacidade de compreensão da linguagem oral (Gough & Tummer, 1986) de um dado sujeito.

Deste modo, a leitura e a escrita são construtos relacionados com um conceito mais lato, a linguagem (Santos & Fernandes, 2016), sendo esta a base constituinte da comunicação e aprendizagem do ser humano (Holanda et al., 2020). Para a criança conseguir integrar a leitura e a escrita, enquanto processos cognitivos e de aprendizagem, na educação formal, é necessário todo um processo de desenvolvimento de competências facilitadoras, designadamente conhecimento e compreensão sobre as funções da leitura e da escrita (Silva et al., 2016).

Literacia Emergente

As palavras “literacia” e “emergente” estão associadas ao conceito de apropriação, de descoberta, que ocorre por parte da criança ao longo do tempo e de forma gradual (Santos, 2015). “Literacia Emergente” é uma nomenclatura, que decorre da premissa de que a literacia não se refere de forma exclusiva à linguagem, mas também a todo o processo que lhe é subjacente (Santos, 2015). Nesta lógica, a literacia emergente, tal como mencionado, pode ser entendida como um construto que integra um conjunto de conhecimentos, atitudes e competências a si subjacentes (Bayraktar, 2018; Whitehurst & Lonigan, 1998). Este amplo conjunto de conhecimentos, atitudes e competências funcionam como alicerces para a posterior aprendizagem da leitura e da escrita (Albuquerque & Martins, 2020; Septiani & Syaodih, 2021; Whitehurst & Lonigan, 1998).

Desde cedo que as crianças desenvolvem vários conhecimentos, que vão além da capacidade para reconhecer sons, letras e palavras (Aguilar & Mata, 2021), pelo que as competências de literacia emergente são adquiridas previamente à instrução formal (Teale & Sulzby, 1986). A educação pré-escolar representa um momento crítico e essencial para o desenvolvimento dessas competências (Becker & Sylvan, 2021). A promoção e estimulação das competências de literacia emergente deve ocorrer desde cedo (Septiani & Syaodih, 2021), uma vez que estas competências não emergem naturalmente no decorrer do desenvolvimento. Para que este processo, efetivamente, ocorra na sua plenitude é necessário que as crianças tenham oportunidades de desenvolver as suas competências no âmbito da compreensão do mundo que as rodeia (Santos, 2015).

Em Portugal, a literacia emergente tem vindo a ser progressivamente mais valorizada, dada a relação significativa entre as competências estimuladas na educação pré-escolar e o sucesso na aprendizagem formal da leitura e da escrita (Albuquerque & Martins, 2020). No que concerne ao tempo e qualidade de aprendizagens das crianças no contexto da educação pré-escolar, desde 1997 que o Ministério da Educação (Silva, 1997) alerta para o facto de que:

A progressão e diferenciação das situações de aprendizagem supõe que todas e cada uma das crianças tenham ocasião de progredir a partir do nível em que se encontram, de forma que não fiquem três anos a realizar atividades com um mesmo nível de dificuldade e exigência. (p.87)

A transição da educação pré-escolar para o Ensino Básico deverá ser feita à luz de uma continuidade do processo de aprendizagem iniciado anteriormente, tendo em conta os diferentes ritmos de aprendizagem das crianças (Silva et al., 2016). Com a entrada da criança na educação formal, ocorre a aquisição de leitura e da escrita, que tal como já referido mostram-se fatores decisivos para o sucesso escolar (Barbosa et al., 2021; Graham, 2019; Marta, 2010), dada a sua transversalidade e necessidade para a aprendizagem de todas as disciplinas do currículo (Cruz, 2011). Apesar de a aprendizagem da leitura e da escrita requerer um ensino formal faz-se necessário compreender o processo pelo qual as crianças evoluem, ainda durante a educação pré-escolar, de forma que o ensino nestas duas competências seja eficaz (Aguiar & Mata, 2021; Esmaceli et al., 2019; Ruhaena, 2016).

O conjunto de conhecimentos, atitudes e competências denominado de literacia emergente é facilitado quando as crianças se inserem num ambiente estimulante e rico em experiências (Forget-Dubois et al., 2009). A literacia emergente é um processo que recai num paradigma sociopsicolinguístico (Cruz, 2011), pelo que se torna relevante perceber como o contexto na qual a criança se insere pode favorecer ou dificultar o desenvolvimento destas competências (Whitehurst & Lonigan, 1998). Embora a criança seja uma participante ativa nas suas próprias aprendizagens (Sénéchal et al., 2001), a interação com os pais, mães, irmãos e irmãs, colegas e outros/as adultos/as significativos/as revela ser um aspeto essencial para o desenvolvimento de competências de literacia emergente (van Oers, 2011).

São escassos os estudos nacionais que explorem a influência das variáveis pessoais e contextuais nas competências de literacia emergente. Concomitantemente, os estudos e pesquisas existentes em Portugal abordam algumas dessas variáveis, porém à luz de um formato mais isolado, i.e., não agregam um conjunto de variáveis pessoais e/ou contextuais (e.g., Amaral et al., 2017; Ferraz et al., 2020; Leal et al., 2006; Pacheco, 2012; Veiga, 2021).

Competências da Literacia Emergente

Para que as crianças adquiram e desenvolvam competências de literacia emergente é necessário promover momentos de exploração e de interação em atividades intencionais dinamizadas por terceiros/as (Mata, 2006). Em específico, as crianças constroem conceitos, atitudes e competências, através da interação com adultos/as, desde cedo, o

que exige uma participação ativa por parte destes/as últimos/as (Viana et al., 2019). Mata (2006) também defende que a componente afetiva é igualmente importante, uma vez que o primeiro contacto com o mundo escrito pode resultar em atitudes mais ou menos positivas, o que poderá conseqüentemente influenciar o interesse, gosto e motivação da criança. É também necessário que a criança veja na literacia emergente um propósito e necessidade funcional, contextualizada e significativa (Mata, 2006).

A evidência empírica já existente reflete uma heterogeneidade no que concerne ao estabelecimento de quais são as competências da literacia emergente, abrangendo múltiplas perspectivas e não havendo, por isso, um consenso sobre as mesmas na comunidade científica, dado o cariz multifacetado do conceito (Ortiz, 2004).

Modelos Explicativos das Competências de Literacia Emergente

Ao longo do tempo, têm surgido vários modelos conceituais de literacia emergente, pelo que se mencionam alguns desses numa perspectiva cronológica. Clay (1966, 1982) foi a primeira autora a referir alguns termos e elações adjacentes ao processo de literacia emergente, designadamente concluiu que alguns tipos de comportamentos no âmbito do processamento da alfabetização (e.g., a exposição contínua a histórias) permitem um maior desenvolvimento e aprendizagem ao nível das competências prévias à leitura e à escrita. Clay (1966, 1982) ainda menciona que à medida que as crianças se tornavam mais proficientes na leitura era possível observar mudanças em quatro áreas: movimento consistente da esquerda para a direita no âmbito da leitura de palavras e frases; consciência do impresso ao nível de palavras e letras; discurso apropriado; e sincronização entre o som da letra e a representação escrita da mesma. Neste sentido, Clay (2001) revela a necessidade de estimulação das competências prévias à leitura e à escrita durante o período de educação pré-escolar.

As autoras Mason e Stewart (1990) destacaram no seu modelo de literacia emergente quatro componentes, designadamente: conceitos e funções de literacia, tais como conhecimentos e perceções relacionados com o ato de ler (e.g., lê-se as palavras escritas e não as imagens) e quais as suas funções; escrita e composição, que se refere à diferente composição entre palavras e frases; conhecimentos sobre letras e palavras, que integra a regra de correspondência grafema-fonema e competências metalinguísticas representadas pela consciência fonológica, bem como o reconhecimento de palavras; e, por último, a compreensão oral e perceção de palavras, que inclui a habilidade das

crianças para recontar histórias, narrar conhecimentos, vocabulário e definir ou categorizar palavras. Este modelo compreende conhecimentos e comportamentos conceituais e processuais relacionados com a aprendizagem da literacia emergente (Mason & Stewart, 1990). Baker et al. (1995) mencionaram também quatro dimensões no âmbito da literacia emergente, especificamente a consciência fonológica, a orientação para o material impresso, a compreensão de histórias e a motivação para a leitura.

Já o modelo de Whitehurst e Lonigan (1998) aborda as competências de literacia emergente divididas em dois domínios interdependentes, mas distintos denominados de *inside-out* e *outside-in*. O domínio *inside-out* integra a consciência fonológica (rimas e som inicial), escrita emergente e conhecimento de letras. Este domínio inclui conhecimentos relacionados com a letra-som e letra-nome, fonética, soletração e consciência sintática e fonológica. Por outro lado, o domínio *outside-in* integra o vocabulário recetivo e expressivo e os conceitos do impresso. Este domínio inclui as convenções sobre o impresso, vocabulário, leitura emergente e construção narrativa. Este domínio ainda se refere à compreensão da criança no âmbito do contexto da escrita, face às suas tentativas de ler e escrever (Whitehurst & Lonigan, 1998).

Estas competências segundo Whitehurst e Lonigan (1998) permitem um maior sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita. Os autores em questão 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 mais consensuais na literatura que melhor prognosticam o sucesso das aprendizagens da leitura e da escrita (Whitehurst & Lonigan, 1998). À semelhança do modelo preconizado por Mason e Stewart (1990), o modelo de Whitehurst e Lonigan (1998) integra conhecimentos e comportamentos conceituais no âmbito da dimensão *outside-in* (e.g., conhecimentos sobre as funções do impresso), bem como conhecimentos e comportamentos processuais no âmbito da dimensão *inside-out* (e.g., conhecimento letra-som).

Posteriormente, Foorman et al. (2002) propuseram um modelo conceitual, no qual sistematizaram as competências de literacia emergente em três grandes domínios: linguagem oral que integra competências como a consciência fonológica, o vocabulário e a memória auditiva; linguagem escrita, na qual se insere o contacto com o impresso e as tentativas de escrita por parte da criança; e motivação para a leitura e para a escrita. Justice e Kaderavek (2002) destacam as funções do impresso, a consciência fonológica,

o nome das letras, as convenções de escrita e o vocabulário como importantes competências de literacia emergente. Por último, e mais recente por comparação aos restantes modelos citados, Lopes (2005) destaca quatro dimensões relacionadas com a literacia emergente, designadamente, o vocabulário, a construção de discurso, o processamento fonológico e os conhecimentos relacionados com tarefas de escrita, tais como as funções inerentes a esse processo, direccionalidade, entre outros.

Neste seguimento, considerando as evidências da literatura refere-se que a consciência fonológica, o vocabulário e os conceitos sobre o impresso foram as competências de literacia emergente seleccionadas para serem alvo de análise no presente estudo à luz dos dois domínios em que, respetivamente, se inserem, i.e., linguagem oral e linguagem escrita.

Linguagem Oral

A linguagem oral consiste no uso individual de códigos e sistemas formados por um número limitado de unidades mínimas, de acordo com regras que se encontram pré-determinadas (Pazeto et al., 2014). A linguagem oral integra um vasto leque de competências tais como o vocabulário, morfossintaxe, semântica, habilidades narrativas necessárias para integrar a devida informação nos contextos apresentados (Ingvalson et al., 2020), consciência fonológica e memória auditiva (Foorman et al., 2002). A linguagem oral revela-se como um preditor do desempenho escolar na educação formal (Pazeto et al., 2014), contribuindo também para a aprendizagem da linguagem escrita (Cadime, 2022).

Para efeitos do presente estudo, neste domínio da literacia emergente, serão alvo de compreensão e pesquisa as competências de consciência fonológica e o vocabulário, dado serem considerados dos principais preditores para a aprendizagem formal da leitura e da escrita (Costa, 2012; Foorman et al., 2015; Metsala et al., 2021).

Consciência Fonológica. O processo evolutivo da linguagem oral e das suas competências subjacentes inicia com a noção que a criança tem sobre a palavra, seguindo a noção da rima, capacidade de identificar e/ou repetir sílabas ou fonemas no início da palavra e posteriormente, a capacidade de isolar e manipular sílabas e fonemas (Mendes, 2022). Por sua vez, a consciência fonológica é a capacidade de refletir os sons da linguagem oral (Silva, 2022), independentemente do seu significado (Anthony et al.,

2011), bem como a manipulação desses mesmos sons (Soares et al., 2022). Esta competência traduz-se numa capacidade cognitiva e metalinguística das crianças, desenvolvendo-se progressivamente ao longo do tempo (Mendes, 2022).

De acordo com Eccles et al. (2020), esta competência carece da presença da linguagem, discurso e audição. A consciência fonológica subdivide-se em três dimensões distintas (Cruz, 2011; Meira et al., 2019; Silva, 2022), designadamente, a consciência silábica, intrasilábica e fonémica. A consciência silábica consiste na habilidade para transformar palavras em sílabas e representa os sons dessas mesmas sílabas (Cruz, 2011; Meira et al., 2019; Silva, 2022; Teles, 2004). Como exemplos de consciência silábica, as rimas e a classificação com base no som inicial são atividades muito desenvolvidas na educação pré-escolar (Kincaid & McConnel, 2018). A consciência intrasilábica traduz-se na divisão de palavras em unidades de sons mais pequenas do que as sílabas, porém maiores do que os fonemas, representando os sons dentro de uma mesma sílaba, por outro lado, a consciência fonémica reflete a capacidade de divisão de palavras em unidades de som mais pequenas e representa os sons da fala (Cruz, 2011; Meira et al., 2019; Silva, 2022).

Neste sentido, a consciência fonológica é uma competência que se desenvolve de forma hierárquica, pelo que a criança inicia o seu desenvolvimento partindo de competências basilares, aumentando o grau de complexidade ao longo do tempo (Silva, 2007). Quanto maior a capacidade da criança para conseguir manipular os fonemas, maior a sua sensibilidade fonológica (Cruz, 2011).

Deste modo referem-se alguns estudos e programas de intervenção no âmbito da consciência fonológica, que permitem perceber o papel evolutivo desta competência, bem como qual a sua influência com outras competências Porta e colaboradores/as (2020), avaliaram os efeitos de um programa de intervenção com foco na consciência fonológica em crianças da educação pré-escolar, no desempenho da leitura no 1º ano do 1º CEB. O estudo realizado na Argentina contemplou 178 crianças (das quais 96 do género masculino) da educação pré-escolar ($M = 64.6$ meses, $DP = 4.30$) provenientes de três instituições integradas em comunidades de baixo nível socioeconómico. As crianças foram distribuídas por dois grupos, designadamente o grupo de controlo ($n = 77$) e o grupo experimental ($n = 101$). Existiram três momentos de avaliação: pré-teste (anterior à intervenção), pós-teste 1 (após intervenção no final da educação pré-escolar) e pós-teste 2 no final do 1º ano do 1º CEB. A implementação do programa teve uma duração de três

meses, integrando 34 sessões de 30 minutos cada, implementadas três vezes por semana pela educadora. A avaliação da eficácia da intervenção envolveu competências de consciência fonológica, nomeadamente, combinação de fonemas (a criança ouve sílabas ou fonemas e mistura os sons criando uma palavra), segmentação (decomposição da palavra em fonemas unitários), classificação com base na sílaba inicial e na sílaba final, omissão da sílaba ou fonema de uma palavra e isolamento de uma sílaba ou fonema selecionado. Os resultados indicaram um impacto significativo da intervenção a curto prazo, ao nível da identificação do som com base na sílaba inicial e na sílaba final, ao nível da segmentação e ao nível da combinação de fonemas. Para além disso, o estudo identificou efeitos a longo prazo, designadamente, ao nível da identificação do som com base na sílaba inicial e ao nível da combinação de fonemas, bem como na aquisição de competências de leitura em crianças a frequentar o 1º CEB (Porta et al., 2020).

Um outro estudo pretendeu avaliar os efeitos do treino fonológico precoce na emergência da consciência fonológica e das competências de leitura (Wolff & Gustafsson, 2022), no 2º e 3º anos de escolaridade. Participaram no estudo 364 crianças, com idades compreendidas entre os 3 anos e 10 meses e os 4 anos e 4 meses, residentes na Suécia recrutadas de 58 instituições de educação pré-escolar integradas em oito municípios. Estas crianças foram divididas de forma aleatória em dois grupos distintos, o grupo experimental (n = 117), no qual existiu intervenção ao nível da consciência fonológica, e o grupo de controlo (n = 247). Um primeiro momento de avaliação (t1) ocorreu antes da intervenção junto de crianças com quatro anos; um segundo momento (t2) ocorreu quando as crianças fizeram seis anos e posteriormente no 2º ano (t3) e 3º ano (t4) de escolaridade dessas mesmas crianças (Wolff & Gustafsson, 2022). A intervenção iniciou três anos antes da educação formal e teve uma duração de seis semanas ao longo dos quatro e dos cinco anos das crianças. Os resultados do estudo indicaram que a intervenção realizada foi eficiente no desenvolvimento da consciência fonológica predizendo indiretamente competências iniciais de leitura, designadamente, a velocidade leitora, a compreensão leitora e a soletração. Para além disto, os resultados também evidenciaram que, para se alcançar competência ao nível da consciência fonológica, é necessário que ocorra um treino explícito dirigido a esta vertente (Wolff & Gustafsson, 2022).

Passos (2022) realizou um estudo que contemplou 24 crianças brasileiras (das quais 12 eram do género feminino), a frequentar o último ano da educação pré-escolar. O objetivo passou pela análise do impacto de um programa de intervenção de promoção da

consciência fonológica (som inicial e rimas) na aprendizagem formal da leitura e da escrita. Para que esse impacto fosse percebido, existiram dois momentos de avaliação (pré-teste e pós-teste). O programa de intervenção com foco na consciência fonológica foi constituído por 20 sessões semanais com uma duração de 30 minutos cada. Os resultados evidenciaram melhorias ao nível da consciência fonológica em todas as crianças após a implementação do programa, embora não tenha existido a comparação dos resultados com um grupo de controlo (Passos, 2022).

A importância da consciência fonológica em Portugal tem sido destacada pelo Ministério da Educação desde 1997, uma vez que nesse mesmo ano foi lançado o documento das “Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar” (OCEP), que explanava a relevância desta competência para a aprendizagem da leitura (Silva, 1997). Atualmente, no documento legal atualizado (Silva et al., 2016), a consciência fonológica continua a ser valorizada, sendo sugerida uma ação sistemática e intencional no contexto de jardim-de-infância. A literatura evidencia igualmente que a consciência fonológica é crucial para o sucesso na aprendizagem formal da leitura (Cárnio et al., 2017; Castro & Barrera, 2019; Figueira & Botelho, 2017; Foorman et al., 2002; Kjeldsen et al., 2019; Lopes, 2004; Silva et al., 2016; Whitehurst & Lonigan, 2003) e da escrita (Castro & Barreira, 2019; León et al., 2019; Lopes, 2004; Nevo & Vaknin-Nusbaum, 2017).

Vocabulário. O vocabulário reflete o conjunto de palavras no qual a criança detém conhecimento e no qual sabe fazer uma apropriação do mesmo (Santos, 2015). O vocabulário integra o conhecimento de um sujeito sobre o significado das palavras que conhece (Duke & Cartwright, 2021), bem como ligações para outras palavras que estão relacionadas, envolvendo assim informação ao nível da gramática e da semântica (Cadime, 2022). O vocabulário refere-se também ao conjunto de palavras que são usadas pela criança, dividindo-se em duas tipologias, o vocabulário expressivo e o recetivo (Armonia et al., 2015). O vocabulário expressivo corresponde ao conjunto de palavras que a criança consegue pronunciar, por exemplo para nomear objetos (Castro & Barrera, 2019). O vocabulário recetivo refere-se ao conjunto de palavras que a criança entende, nomeadamente, através da identificação de imagens de forma posterior à audição das palavras que lhes correspondem (Castro & Barrera, 2019). Quanto mais frequente for a repetição de uma palavra, maior será a ativação da mesma e, conseqüentemente, mais rapidamente e facilmente se acede ao seu significado (Cadime, 2022; Duke & Cartwright, 2021). A aquisição do vocabulário ocorre desde o nascimento de cada criança (Mendes,

2022), e a maioria das palavras adquiridas não ocorre por um processo explícito de ensino das mesmas, mas sim através da repetição “acidental” conforme a exposição e a repetição dessas mesmas palavras (Cadime, 2022).

Nielsen e Friesen (2012) analisaram a eficácia de uma intervenção em pequeno grupo com foco no vocabulário e no desenvolvimento narrativo de crianças da educação pré-escolar consideradas “em risco”. Participaram no estudo 28 crianças (das quais 21 do género feminino) de um jardim-de-infância (20 afro-americanas, 3 caucasianas, 3 hispânicas e 3 asiáticas) inserido numa comunidade com níveis de pobreza acentuados, nos Estados Unidos da América. O estudo apresentou um grupo de controlo e um grupo experimental, com 14 crianças em cada condição. A intervenção teve uma duração de 12 semanas, com uma frequência de três sessões semanais, de 30 minutos cada, que estimularam o vocabulário e o desenvolvimento narrativo, pela leitura e análise de diferentes livros infantis (Nielsen & Friesen, 2012). O estudo em questão mostrou a relevância da estimulação do vocabulário na educação pré-escolar, uma vez que se verificaram melhorias após a realização da intervenção. Tais evidências foram corroboradas mais tarde pelos resultados encontrados no estudo longitudinal de Rosenberg e Stein (2016) no qual participaram 198 crianças argentinas de 5 anos. O estudo demonstrou que após implementação de uma intervenção para a promoção do desenvolvimento da linguagem e da cognição, as crianças que usufruíram da mesma obtiveram um melhor desempenho no vocabulário no fim do 1º ano de escolaridade, quando comparadas com as crianças do grupo de controlo.

O vocabulário mostra-se uma competência da literacia emergente crucial para a aquisição de competências de leitura (Foorman et al., 2015; Kong & Hurlless, 2021; Mendes, 2022; Nevo & Vaknin-Nusbaum, 2017), designadamente a compreensão leitora (Guimarães & Mousinho, 2019) e a descodificação leitora, i.e., o reconhecimento das palavras escritas durante o processo de leitura, bem como a compreensão da linguagem oral (Duke & Cartwright, 2021). A aprendizagem de vocabulário favorece uma melhoria na comunicação, tanto a nível do discurso oral como da escrita (Maskor & Baharudin, 2016). Em específico, a leitura de histórias é considerada uma das melhores estratégias para a promoção do vocabulário (Carvalho, 2019), uma vez que contribui para o enriquecimento e amplitude do mesmo (Barreto et al., 2010; Cadime, 2022; Carvalho, 2019; Dias & Neves, 2012; Lonigan, 2004; Santos, 2010). Não obstante, existem várias tarefas e atividades que podem ser usadas para a estimulação e promoção do vocabulário

nas crianças, designadamente, através da exploração de palavras do mesmo campo lexical e semântico (Kosanovich et al., 2020). Os mesmos autores referem que deve ser utilizada uma abordagem que parte de palavras e tarefas mais simples de modo a existir um complexificação ao longo do tempo. Assim, de acordo com Kosanovich et al. (2020), as crianças devem ser encorajadas para que possam contribuir ativamente com as suas respostas, bem como lhes devem ser dadas oportunidades para repetirem palavras já exploradas (e.g., “qual é a palavra que significa muito grande?” [enorme] e “o que significa enorme?” [muito grande]).

Linguagem Escrita

A aprendizagem da linguagem escrita inicia-se previamente à entrada das crianças no 1º CEB (Martins, 1994). Partindo do contacto com o material impresso existente nos vários contextos no qual a criança está inserida (e.g., familiar e escolar), esta constrói hipóteses e conceções sobre a linguagem escrita, bem como qual a sua relação com a oralidade (Cruz, 2011; Silva & Cunha, 2020). As crianças começam a compreender a funcionalidade da linguagem escrita desde muito cedo, através da sua interação com outras crianças e/ou adultos/as, designadamente pela presença da escrita no âmbito do fornecimento e compreensão de informações (e.g., receitas e manuais de instruções) e no âmbito da resolução de problemas (Aguiar & Mata, 2021; Coch, 2021).

A aquisição de competências relacionadas com a escrita não ocorre de forma natural pela exposição a livros e material impresso, mas antes requer intencionalidade por parte dos adultos. Por sua vez, a interação de adultos/as com a criança deve, assim, ser deliberada, sistemática e dirigida para o código alfabético e para a relação com a oralidade (Martins, 1994; Pinto & Lopes, 2016). Quanto mais diversificados forem os recursos (designadamente, os materiais impressos) assim como as oportunidades de experimentação e manipulação por parte das crianças, maiores e melhores serão as hipóteses e conceções construídas (Silva & Cunha, 2020).

Kirby et al. (2021) sugerem que o treino e a estimulação referentes à escrita devem iniciar-se atempadamente e devem ser eficazes para todas as crianças. A linguagem escrita inclui competências como o reconhecimento de letras, os aspetos figurativos sobre o impresso, as convenções e os conceitos sobre o impresso e as concetualizações infantis sobre a linguagem escrita (Albuquerque & Martins, 2018, 2019; Cruz, 2011; Pullen & Justice, 2003; Rababah, 2017; Whitehurst & Lonigan, 1998). Os vários aspetos relativos

ao conhecimento face ao impresso contribuem de igual forma para o desenvolvimento da literacia (Sénéchal et al., 2001; Teale & Sulzby, 1986). Para efeitos deste estudo, os conceitos sobre o impresso foram o indicador utilizado para a análise da linguagem escrita.

Conceitos sobre o Impresso. Os conceitos sobre o impresso referem-se à capacidade de as crianças discriminarem as diferentes unidades do impresso como frases, palavras e letras (Whitehurst & Lonigan, 1998), tendo consciência que as frases são constituídas por palavras e as palavras por letras. Este conceito é lato abrange diferentes convenções sobre o impresso, designadamente, integra a noção de direcionalidade, que se refere à orientação da escrita, da esquerda para a direita e de cima para baixo; à distinção entre letras e outros símbolos linguísticos, identificação de frases e palavras, a perceção da possibilidade de desconstrução de palavras em sílabas; à capacidade para distinguir, por exemplo, a capa de um livro de uma página (Bayraktar, 2018; Clay, 1979; Leal et al., 2006; Silva, 2003).

Rababah (2017) realizou um estudo sobre a eficácia de uma intervenção direcionada para a promoção de conceitos sobre o impresso, envolvendo 50 crianças da Jordânia (média de idade de 62.19 meses e $DP = 2.27$), que frequentavam a educação pré-escolar. O estudo pretendeu analisar o impacto da leitura de livros de histórias, bem como atividades de escrita num jornal/diário no desempenho das crianças ao nível da consciência sobre o impresso. Foram contemplados dois momentos de avaliação (pré-teste e pós-teste), bem como um grupo de controlo e um grupo experimental. A intervenção teve uma duração de 12 semanas e uma frequência bissemanal, com 24 sessões realizadas em pequenos grupos. Os resultados sugerem que as crianças, que participaram no grupo experimental obtiveram resultados superiores por comparação às crianças do grupo de controlo para as quatro medidas da consciência sobre o impresso (palavras escritas, conceitos sobre o impresso, conhecimento do alfabeto, discriminação de letras e termos de literacia). Estes resultados foram corroborados pelo estudo de Moonsamy e Carolus (2019), no qual após uma intervenção dirigida às competências de literacia emergente, o desempenho das crianças ao nível dos conceitos sobre o impresso melhorou o desempenho das mesmas nesta competência, quando comparadas com as crianças do grupo de controlo.

De acordo com Neumann et al. (2013), o contexto familiar contribui para o desenvolvimento dos conceitos sobre o impresso. Assim, contextos mais ricos estão

associados a melhores desempenhos das crianças ao nível dos conceitos sobre o impresso, pois permitem uma interação das crianças com os diferentes recursos, designadamente livros, garrafas, caixas de cereais, etiquetas de roupa, lista de compras, entre outras, permitindo também a aprendizagem sobre o uso funcional desses recursos (Giacovazzi et al., 2021; Horner, 2005; Neumann & Neumann, 2010; *Save the Children*, 2013).

A promoção de conceitos sobre o impresso na educação pré-escolar permite a aquisição de bases a este nível no início da educação formal, especialmente no que concerne à aquisição do princípio alfabético (Kosanovich et al., 2020; Lonigan et al., 2008), constituindo-se como competências facilitadoras que agilizam o processo de aprendizagem inicial da leitura e da escrita (Nevo & Vaknin-Nusbaum, 2017; *The National Early Literacy Panel*, 2008).

Intervenção na Educação Pré-Escolar

Recentemente, tem-se tornado recorrente a intervenção na promoção de competências de literacia emergente à luz dos Sistemas Multinível de Suporte (MTSS), que preconizam um paradigma de prevenção no contexto educativo e de tomada de decisão educativa com base em evidências (Harlacher et al., 2014; Mendes, 2019).

Segundo Machado e Almeida (2014), o modelo *Response to Intervention* (Rti) integra os MTSS e pretende identificar e prevenir dificuldades de aprendizagem (Assel, et al., 2020), assim como maximizar o desempenho das crianças através da intervenção (Cruz, Mendes, et al., 2022), neste caso ao nível das competências de literacia emergente. Quando o MTSS/Rti é aplicado em contexto pré-escolar é possível identificar precocemente crianças em risco e intervir com o intuito de se minimizar possíveis dificuldades de aprendizagem no 1º CEB (Greenwood et al., 2018).

Os MTSS sugerem diferentes componentes de avaliação e de intervenção (Cruz, Mendes, et al., 2022), operacionalizando a intervenção em três níveis, que variam na duração, frequência e organização em função das características das crianças (Mendes, 2019). Existe uma triagem universal para despistar possíveis dificuldades nas crianças (Assel et al., 2020) no Nível 1. Este rastreio permite delinear uma intervenção (Reis, 2015) perante as necessidades e dificuldades apresentadas. O apoio prestado por este nível é garantido a todas as crianças dos grupos nos quais o despiste foi implementado. A

abordagem multinível face ao MTSS/Rti torna-se um recurso essencial para que as crianças tenham acesso a um contexto de educação inclusivo (Dias, 2020).

No Nível 1, a intervenção tende a ser implementada pelo/a educador/a, uma vez que é o/a profissional que mais tempo usufrui da presença das crianças em contexto de grupo (Assel et al., 2020), pelo que mesmo que algumas crianças beneficiem da intervenção de Nível 2 e 3, devem continuar a usufruir da intervenção fornecida no Nível 1, segundo o *Kansas Technical Assistance System Network* (2018). O Nível 2 dirige-se a crianças identificadas como “em risco”, ou seja, apresentam dificuldades mesmo após usufruírem da intervenção no Nível 1 (*Kansas Technical Assistance System Network*, 2018). Neste nível, a intervenção é realizada tendencialmente em pequeno grupo (Shepley & Grisham-Brown, 2019). Já no Nível 3, as crianças apresentam dificuldades mais específicas e, por isso, carecem de uma intervenção mais individualizada (Shepley & Grisham-Brown, 2019). A intervenção neste nível é mais intensiva e periódica devendo, por isso, ser aplicada por profissionais especializados/as (Mendes, 2019).

Existem estudos que comprovam a necessidade e a eficácia de programas dirigidos para a promoção das competências de literacia emergente em crianças da educação pré-escolar (e.g., Majorano et al., 2021; Peterson et al., 2021; Rebelo, 2021). Salienta-se, que existem várias intervenções para a promoção de competências de literacia emergente em contexto nacional, apesar da publicação de estudos sobre a eficácia das mesmas ser ainda escassa.

Neste sentido destacam-se algumas intervenções que têm sido desenvolvidas em Portugal ao longo dos anos. Assim, menciona-se num primeiro momento o programa “Melhor falar para melhor ler”, que foi aplicado no jardim infantil do Centro de Animação de Vermoim (n= 19) e no jardim infantil de Gondim (n= 19) no ano letivo 1995/1996, tendo-se dirigido a crianças da educação pré-escolar com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos (Viana, 2002). No que concerne à sua duração, o programa sob análise não reuniu um número de sessões pré-determinado. O objetivo geral passou pela promoção do desenvolvimento da linguagem e das competências metalinguísticas em crianças da educação pré-escolar. Em termos de objetivos específicos, salienta-se a capacitação dos/as educadores/as de infância ao nível da linguagem das crianças e da análise e avaliação compreensiva das mesmas. O programa pretendeu fomentar a identificação precoce de dificuldades ao nível da linguagem, bem como a promoção de estratégias e

atividades direcionadas para a área em questão. O programa procurou ainda fornecer uma sensibilização sobre a importância da linguagem junto dos/as encarregados/as de educação (Viana, 2002). Foi utilizado um instrumento antes e após a intervenção de modo a serem avaliadas as seguintes competências (Viana, 1998): o conhecimento lexical (e.g., nomeação de partes do corpo), regras morfológicas (e.g., plurais), memória auditiva (e.g., repetição de palavras e frases), e reflexão sobre a língua e reconhecimento global de palavras (e.g., identificação de sílabas iniciais e finais). Pela comparação do desempenho das crianças nos dois momentos e pelos registos efetuados pelas educadoras de infância foi possível verificar a evolução linguística dessas. Em específico, a comparação dos resultados das crianças de ambos os jardins-de-infância obtidos pelo instrumento aplicado permitiram concluir a existência de diferenças significativamente estatísticas. Assim, verificaram-se melhorias nas áreas linguísticas após a implementação do programa, salientando-se a maior facilidade para a realização de rimas (Viana, 2002). Não obstante, estes dados devem ser interpretados com cautela, uma vez que o programa não integrou um grupo de controlo.

Importa referir que existe um conjunto lato de intervenções autárquicas no âmbito da promoção de competências de literacia emergente, pelo que se destacam algumas. Começa-se por mencionar o programa “A Ler Vamos” que surgiu no ano 2005, através de uma iniciativa da Câmara Municipal de Matosinhos e teve como objetivo a promoção de competências facilitadoras da aprendizagem formal da leitura e da escrita dirigida a crianças da educação pré-escolar com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos ao longo de 13 sessões com uma frequência semanal (CM, 2009; Cruz et al., 2019). A implementação do programa junto de crianças no último ano da educação pré-escolar provenientes de instituições públicas e IPSS’s do concelho de Matosinhos (n= 1167) no ano letivo 2008/2009 englobou uma intervenção com frequência semanal e três momentos de avaliação. Destaca-se que as competências avaliadas e estimuladas ao longo das sessões foram a linguagem oral (domínios lexical, sintático e fonológico), conceptualizações da linguagem escrita e motivação para a leitura e a escrita (CM, 2009).

Após a avaliação das competências supracitadas, as crianças com dificuldades acrescidas integraram grupos de intervenção (n=478) e as restantes crianças constituíram o grupo de controlo. A par da intervenção semanal direta desenvolvida por psicólogos/as, existiram também momentos de sensibilização junto dos/as encarregados/as de educação e dos/as educadores no âmbito da literacia emergente, para que as competências pudessem

serem estimuladas e treinadas, respetivamente, em contexto familiar e de sala (CM, 2009). No momento seguinte à intervenção foi possível verificar que perante a comparação do desempenho das crianças nos três momentos temporais, existiram melhorias significativas ao nível das competências da literacia emergente destacadas (CM, 2009). Deste lato projeto surgiu, mais tarde, uma aplicação digital denominada “MIMepe - Metodologias de Intervenção em Matosinhos: Educação Pré-escolar” (Google Play, 2019). O “MIMepe” é uma ferramenta digital que integra vários jogos e atividades e pode ser usada em múltiplos dispositivos (e.g., computador, tablet e telemóvel) para a promoção de competências no domínio da literacia emergente.

Um outro projeto de literacia emergente, o “Crescer do Ler e do Ser” (Alves et al., 2018) ocorre na zona de Santa Maria da Feira desde o ano letivo de 2016/2017 e é promovido pela Federação de Associações de Pais do concelho de Santa Maria da Feira em parceria com a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto e em colaboração com a Câmara Municipal de Santa Maria da Feira. O objetivo dirige-se à mobilização de pais, mães, encarregados/as de educação, educadores/as e docentes para a promoção de competências inerentes à aprendizagem da leitura e da escrita e, posterior sucesso escolar. As competências avaliadas e intervencionadas são a linguagem oral, consciência fonológica, nomeação rápida e conceitos sobre o impresso (Alves et al., 2018). O projeto em questão destina-se a crianças da educação pré-escolar, que se encontrem numa fase de transição para o 1º CEB, tendo até ao ano de 2018 envolvido 900 crianças e 90 educadoras de infância dos Agrupamentos de Escolas públicas e de Instituições de Solidariedade Social (IPSS) no concelho mencionado (Alves et al., 2018).

Outro projeto português denominado PLEEPE - Promoção da Leitura e da Escrita na Educação Pré-Escolar (Município de Lousada, 2022) tem como objetivo a criação de oportunidades de carácter sistemático e estruturado para a estimulação e promoção de competências facilitadoras da aprendizagem da leitura e da escrita em crianças da educação pré-escolar. No ano letivo 2021/2022 participaram no projeto 663 crianças, com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos, e 52 educadoras de infância e psicólogos/as dos Agrupamentos de Escolas de Lousada. O primeiro ano de implementação focou na capacitação das educadoras de infância e dos/as psicólogos/as dos respetivos contextos escolares. Todo o processo foi dinamizado por três psicólogas e incluiu um despiste universal e uma respetiva intervenção de cariz multinível. Por sua

vez, a intervenção realizada à data permitiu reforçar a importância das respostas complementares para o sucesso no desempenho escolar das crianças, tendo em conta as suas características idiossincráticas (Município de Lousada, 2022).

Destaca-se ainda o estudo de Rebelo (2021) sobre a eficácia de uma intervenção de promoção de competências de literacia emergente junto de crianças da educação pré-escolar. Neste estudo participaram 20 crianças portuguesas, com idades entre os 4 anos e 10 meses e os 6 anos e 2 meses, que frequentavam a educação pré-escolar numa IPSS. As 20 crianças foram distribuídas pelo grupo experimental e pelo grupo de controlo. Estas crianças foram avaliadas em dois momentos distintos- antes e após a implementação do programa PILLAR (Sapage et al., 2020). O PILLAR é um protótipo de programa de intervenção com foco na promoção da consciência fonológica (consciência de sílaba e de fonema), narrativa oral, vocabulário, escrita inventada e letras. A intervenção englobou um total de 15 sessões, sendo a sua aplicação feita semanalmente. Todas as sessões ocorreram presencialmente com uma duração de 30 minutos. Os resultados mostraram que foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre o grupo experimental e o grupo de controlo, nas competências de literacia emergente, beneficiando as crianças intervencionadas (Rebelo, 2021). Ainda que com um número reduzido de participantes, o estudo permite a reflexão sobre a pertinência da intervenção de promoção de competências da literacia emergente nas crianças da educação pré-escolar, com o intuito de se prevenir situações de risco, bem como intervir o mais precocemente possível na presença destas possíveis dificuldades (Rebelo, 2021).

Existem também diversos estudos de nacionalidade estrangeira relativamente à intervenção na educação pré-escolar no que diz respeito às competências de literacia emergente. Um estudo recente nos Estados Unidos da América (Peterson et al., 2021) teve como objetivo analisar os efeitos de uma intervenção multinível nas competências de reconto, histórias pessoais, escrita e linguagem expositiva em crianças da educação pré-escolar. O estudo reuniu 686 crianças distribuídas por dois grupos distintos, designadamente, o grupo de intervenção (n = 337) e o grupo de controlo (n = 349). O programa teve uma duração de catorze semanas. Relativamente à aplicabilidade da intervenção universal (Nível 1), esta teve uma frequência diária (15-20 minutos por dia), ao longo de 4 semanas junto de todo o grupo e foi assegurada pelos/as educadores/as. Posteriormente, foi implementada uma outra intervenção junto das crianças (n = 49) que não revelaram melhorias após um mês de intervenção universal (Nível 2). As crianças

que faziam parte do grupo experimental (Nível 2) integraram um programa intensivo denominado de “*Story Champs*”, que pretendeu contribuir para o desenvolvimento de competências da linguagem oral, através do conto e reconto de histórias, vocabulário, inferências e escrita (Peterson et al., 2021). Deste modo, um/a técnico/a especializado/a realizou uma intervenção bissemanal em pequenos grupos com uma duração de 20 minutos, a par da intervenção feita no Nível 1.

Com o intuito de contextualizar o estudo em questão (Peterson et al., 2021), importa mencionar que o mesmo integrou dois grupos distintos dos quais dois seriam de cariz experimental, designadamente um grupo disse respeito às crianças que receberam intervenção universal (Nível 1) e um grupo constituiu-se pelas crianças que usufruíram de intervenção seletiva (Nível 2). No que concerne ao grupo de controlo refere-se que este é equiparável ao grupo experimental do Nível 2 e constituiu-se por 3 subgrupos, designadamente: crianças em risco, crianças com desempenho médio e crianças com desempenho acima da média. Os resultados indicaram que as crianças em risco não obtiveram desempenhos significativamente superiores por comparação às crianças do subgrupo de controlo consideradas em risco. Não obstante, o desempenho das crianças em risco após a intervenção de Nível 2 assumiu um carácter mais homogéneo entre as mesmas, não demonstrando diferenças estatisticamente significativas ao nível do seu desempenho face a algumas tarefas, tal como acontecia inicialmente. Assim, o programa multinível em questão mostrou-se eficiente na melhoria das competências da linguagem oral e escrita em crianças da educação pré-escolar, incluindo aquelas consideradas em risco (Peterson et al., 2021).

De forma a clarificar a importância da linguagem escrita na educação pré-escolar Nevo e Vaknin-Nusbaum (2017) desenvolveram uma intervenção focada na linguagem e nos conceitos sobre o impresso. Participaram no estudo 30 crianças da educação pré-escolar ($M = 5.3$ anos, $DP = .41$) de Israel distribuídas entre o grupo de intervenção e o grupo de controlo ($n = 15$), com sete rapazes e oito raparigas em ambos os grupos. A intervenção foi realizada pela/o educadora/o e teve uma duração de nove semanas, constituída por seis sessões de 30 minutos. As sessões foram realizadas a partir da leitura de livros interativos que incluíram estratégias e questões sobre as temáticas em causa. Os resultados apontaram para uma clara vantagem ao nível do vocabulário, morfologia, consciência fonológica e conceitos sobre o impresso das crianças que frequentaram o grupo experimental por comparação às crianças do grupo de controlo. Em suma, o estudo

sugere que uma intervenção de curta duração, que recorra a histórias e atividades mais lúdicas contribui para melhorias da literacia emergente nas crianças da educação pré-escolar. Os resultados também sugerem que a motivação para ler é igualmente importante para o desenvolvimento das competências supracitadas (Nevo & Vaknin-Nusbaum, 2017).

Outro exemplo ilustrativo é o estudo de Majorano et al. (2021) que delineou como objetivo geral a avaliação da eficácia de um programa de intervenção focalizado nas competências de literacia emergente na educação pré-escolar. O estudo italiano contemplou um total de 94 crianças ($n = 57$ rapazes) no último ano da educação pré-escolar ($M = 5.49$ anos, $DP = .38$) provenientes de cinco municípios do Norte da Itália. Este total de crianças foi distribuído em dois grupos, designadamente, o grupo experimental intitulado de “*Talk-group*” ($n = 61$) e o grupo de controlo intitulado de “*Play-group*” ($n = 33$), que seguiu integrado currículo normativo da educação pré-escolar. O programa de intervenção “*Talk-group*” envolveu o treino intencional e dirigido a diferentes competências, nomeadamente, linguagem descritiva, consciência fonológica, jogos de vocabulário e leitura de histórias (Majorano et al., 2021). O “*Talk-group*” teve uma duração de 12 semanas e incluiu o trabalho realizado pelo/a educador/a junto do grupo, assim como as funções desempenhadas pelos/as encarregados/as de educação à luz das temáticas em causa ao longo destas semanas (Majorano et al., 2021). Por sua vez, o trabalho assegurado pelos pais e pelas mães é de extrema importância, uma vez que a variedade de estímulos e experiências fornecidas por parte destes/as relacionam-se com a aquisição de vocabulário por parte das crianças (Dias et al., 2019). Acrescenta-se que a avaliação das competências aconteceu em dois momentos distintos, no início do último ano da educação pré-escolar e no fim do mesmo.

Apenas as crianças do grupo experimental pontuaram com valores significativos ao nível da consciência fonológica depois da intervenção. No entanto, ao nível de tarefas mais complexas relacionadas com a consciência fonológica (e.g., identificação de sílabas mais complexas), os resultados não remetem para diferenças estatisticamente significativas entre o grupo experimental e o grupo de controlo. Estes resultados sugerem que a implementação deste programa pode servir de suporte ao desenvolvimento da literacia emergente nas crianças no último ano da educação pré-escolar, especialmente crianças com fragilidades ao nível de competências básicas de consciência fonológica (Majorano et al., 2021).

Os resultados dos estudos sobre o impacto de intervenções de promoção da literacia emergente na educação pré-escolar sugerem a necessidade de uma mudança de paradigma nos vários contextos educativos (e.g., escola e casa) previamente à aprendizagem formal, sendo crucial a criação de oportunidades e experiências no âmbito das competências em questão (Santos, 2015). Neste seguimento, destacam-se alguns aspetos de relevo para a promoção de competências de literacia emergente nas crianças, designadamente, a necessidade da criação de espaços de sala ricos à luz dessas competências e que permitam às crianças a exploração dos mesmos. Assim, os/as profissionais de educação infantil devem aproveitar o contexto em que se encontram para planear e dirigir atividades integradas na rotina do dia-a-dia da sala, que promovam o desenvolvimento de competências de literacia emergente (Aguilar & Mata, 2021; *Make Way for Books*, 2015; *Save the Children*, 2013).

A literatura evidencia igualmente a necessidade de avaliação das competências de literacia emergente pelo uso de instrumentos concebidos para o efeito, assim como a necessidade de implementação de programas promotores dessas mesmas competências (*Save the Children*, 2013). De acordo com esta última entidade, um outro aspeto crucial a salientar é a necessidade de articulação das práticas realizadas no contexto da educação pré-escolar com as práticas no contexto familiar, promovendo-se o envolvimento dos pais e das mães no processo de aprendizagem das competências de literacia emergente das crianças.

Variáveis Pessoais e Contextuais que Influenciam a Literacia Emergente

Fatores pessoais relacionados com a criança (e.g., género, idade) e com características sociodemográficas e contextuais (e.g., número de anos de frequência na educação pré-escolar, nível socioeconómico, habilitações literárias e situação profissional da mãe e do pai, número de pessoas com que a criança vive, número de crianças em casa, história familiar, entre outras), assumem um papel importante na aquisição e desenvolvimento das competências de literacia emergente (e.g., Alsubaie, 2022; Carrol et al., 2018; Dias et al., 2019; Incognito et al., 2022; Katranci et al., 2018; Opiyo, 2017; Serrat-Sellabona et al., 2021).

Género

Vários estudos têm mostrado que crianças do género feminino têm um melhor desempenho ao nível da literacia emergente (e.g., Chipere, 2013; Deasley et al., 2016; Ecalte et al., 2020; McTigue et al., 2020; Stangeland et al., 2018) e ingressam no 1º ano de escolaridade em vantagem por comparação às crianças do género masculino (e.g., McCoach et al., 2006; McTigue et al., 2020). Não obstante, também existe evidência empírica sobre a ausência de diferenças significativas entre meninos e meninas (Amaral et al., 2017; Cruz et al., 2023), ainda que esta seja mais restrita e pouco frequente na literatura.

O estudo de Chipere (2013) avaliou as diferenças de género no desempenho da consciência fonológica e nas competências de leitura na educação pré-escolar, no início do 1º ano e no 2º ano de escolaridade. O estudo incluiu 140 crianças das Caraíbas, que frequentavam a educação pré-escolar (37%), 1º ano (31%) e 2º ano de escolaridade (32%), das quais 59% eram do género masculino, tendo idades compreendidas entre os 5 e os 7 anos. Os resultados indicaram a existência de diferenças entre géneros na competência de consciência fonológica e na fluência de leitura, favorecendo o género feminino. As diferenças iniciais encontradas são reduzidas, porém são consequentemente ampliadas por fatores biológicos e sociais. Em específico, no que concerne ao nível social importa referir, que existe uma tendência da sociedade em associar determinadas atitudes e comportamentos às crianças do género feminino e masculino (e.g., as meninas têm uma preferência pelas interações verbais e sociais e os meninos têm mais interesse na manipulação de objetos) (Chipere, 2013), condicionando o tipo de experiências com que são confrontadas.

Refere-se um outro estudo, designadamente de Deasley et al. (2016) que incluiu 128 crianças canadenses da educação pré-escolar (66 meninos) com idades compreendidas entre os 45 e os 58 meses ($M = 50.98$, $DP = 3.48$) e verificou que as meninas obtiveram um desempenho superior por comparação aos meninos nas competências de literacia emergente. Especificamente, as meninas apresentaram melhor desempenho ao nível do conhecimento do nome das letras e do som das letras. Não obstante, relativamente à consciência fonológica, não se encontraram diferenças estatisticamente significativas entre géneros.

Um estudo mais recente de Stangeland et al. (2018) teve como objetivo a compreensão das diferenças de gênero na linguagem (designadamente, compreensão da linguagem e vocabulário) e na participação de atividades relacionadas com a linguagem em crianças da educação pré-escolar em ambiente naturalista. O número total de crianças integradas no estudo foi 1005, sendo estas provenientes de 87 instituições, tendo à data 33 meses, das quais 516 eram do gênero masculino. Os resultados apontam para diferenças de gênero significativas, favorecendo as meninas tanto ao nível do vocabulário como da compreensão da linguagem. Os resultados obtidos acrescem-se à crescente evidência empírica, referindo que as meninas se encontram geralmente em vantagem nas competências de linguagem por comparação aos meninos da sua idade (Stangeland et al., 2018).

Mais recentemente, McTigue et al. (2020) encontraram essas mesmas disparidades no seu estudo junta da população norueguesa. Não obstante, os meninos demonstraram um crescimento e desenvolvimento mais rápido face às competências de literacia emergente do que as meninas, o que contribuiu para a redução inicial das diferenças encontradas no início do 1º ano de escolaridade (McTigue et al., 2020).

O estudo longitudinal de Ecalle et al. (2020) incluiu 12,162 crianças (5,419 meninas) francesas da educação pré-escolar com idades compreendidas entre os 52 e os 63 meses ($M = 56.2$, $DP = 5.3$), ou seja, entre os 4 e os 5 anos. O objetivo deste estudo procurou analisar a relação entre o conhecimento de letras, a consciência fonológica e o vocabulário com algumas variáveis pessoais e contextuais, das quais se destaca o gênero. Neste sentido, após o despiste universal, os resultados apontaram para uma diferença estatisticamente significativa entre géneros, na qual as meninas atingiram pontuações mais altas nas tarefas de literacia emergente por comparação aos meninos (Ecalle et al., 2020).

O estudo de Cruz e colaboradoras (2023) integrou 1379 crianças, das quais 314 frequentavam a creche e tinham idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos ($M = 3.86$, $DP = .35$); 579 frequentavam o jardim-de-infância, com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos ($M = 4.87$, $DP = .34$); e 486 crianças do 1º ano de escolaridade com idades compreendidas entre os 5 e os 8 anos ($M = 6.03$, $DP = .37$). Todas as crianças eram provenientes de escolas públicas do Norte (90.9%), do Centro (4.1%) e do Sul (5%) de Portugal. Após o despiste universal das competências de literacia emergente, designadamente, consciência fonológica (som inicial e rima), vocabulário e conceitos

sobre o impresso, os resultados encontrados indicaram que não existiram diferenças estatisticamente significativas entre géneros para nenhuma das competências avaliadas. Estes resultados corroboram com as informações obtidas no estudo de Amaral et al. (2017), uma vez que estes também não verificaram diferenças estatisticamente significativas entre géneros relativamente às competências de linguagem oral, consciência fonológica e linguagem escrita. Salienta-se que Portugal é também um país no qual se verificam esforços para se ultrapassar as variações e disparidades nas aprendizagens iniciais relativamente às diferenças de género, através das políticas educacionais inclusivas (Hendricks et al., 2019). Apesar das diferenças entre géneros reportadas em vários estudos, não existe evidência que as mesmas tenham por base causas biológicas (Etchell et al., 2018). Neste sentido, McTigue e colaboradores/as (2020) postulam algumas possíveis explicações para as diferenças entre géneros apresentadas ao longo dos anos, favorecendo o género feminino, designadamente, a existência de práticas de estimulação de experiências precoces associadas ao género, pelo que as meninas parecem ter maior contacto com atividades que promovem a linguagem e as competências verbais, a autorregulação e a motivação para ler. Por sua vez, uma criança com elevado nível de competências de linguagem tende a participar mais em atividades relacionadas com a literacia relativamente aos seus pares (Stangeland et al., 2018).

Idade

Parece existir um consenso na literatura sobre a importância da idade no estudo das competências de literacia emergente (Ready & Chu, 2015; Serrat-Sellabona et al., 2021; Thomas et al., 2020). Ready e Chu (2015) observaram diferenças estatisticamente significativas em função da idade das crianças, no desenvolvimento das competências de literacia emergente, verificando-se que as crianças mais velhas apresentam desempenhos superiores por comparação às crianças mais novas. Thomas e colaboradores (2020) também concluíram que a idade se encontrava significativamente correlacionada com a consciência fonológica, com os conceitos sobre o impresso e com o vocabulário. Estes resultados vão ao encontro do que Ecalle et al. (2020) evidenciaram no seu estudo, concluindo que crianças mais velhas obtiveram um melhor desempenho nas tarefas relacionadas com as competências de literacia emergente, em específico no que concerne à consciência fonológica, ao vocabulário e ao conhecimento de letras.

Por sua vez, os estudos supracitados corroboram com as evidências encontradas por Serrat-Sellabona et al. (2021). O estudo em questão integrou 504 crianças espanholas (259 meninas) com idades compreendidas entre os 10 e os 18 meses ($M = 14.23$, $DP = 2.5$). O objetivo passou por estudar a influência de fatores tradicionalmente relacionados com a aquisição da linguagem inicial. Os resultados indicaram que as crianças mais velhas atingem pontuações mais elevadas por comparação às mais novas nas competências de vocabulário.

Num estudo longitudinal português por Ferraz et al. (2020) participaram 116 crianças da Região Autónoma da Madeira, Funchal, acompanhadas desde o seu último ano na educação pré-escolar até ao 2º ano de escolaridade. Estas crianças foram divididas em dois grupos: um correspondente àquelas que tinham matrícula condicionada, ou seja, que ingressam no 1º ano com 5 anos, e fazem 6 anos entre 16 de setembro e 31 de dezembro (Despacho Normativo nº 10-B/2021); e outro referente às crianças sem matrícula condicionada. Os resultados revelaram que não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas no que concerne à consciência fonológica e ao conhecimento de letras tendo por base a idade.

Também em Portugal e mais recentemente, Cruz et al. (2023) verificaram que existem diferenças estatisticamente significativas nas competências de literacia emergente tendo por base a idade das crianças ($N = 1379$). Assim, constatou-se que as crianças que iniciavam o 1º ano de escolaridade obtiveram melhor desempenho nas provas de consciência fonológica (som inicial e rimas), vocabulário e conceitos sobre o impresso quando comparadas com as crianças do jardim-de-infância (Cruz et al., 2023).

Nesta lógica, o facto de os resultados dos estudos apresentados favorecerem as crianças mais velhas por comparação às crianças mais novas no que concerne ao seu desempenho nas competências de literacia emergente, relaciona-se com o maior número de oportunidades de exploração neste âmbito à medida que as crianças crescem (Leal et al., 2006).

Números de Anos de Frequência na Educação Pré-Escolar

Para além da idade, outras variáveis parecem condicionar a aquisição das competências de literacia emergente, nomeadamente, o número de anos de frequência na educação pré-escolar. Pazeto et al. (2014) concluíram que o desenvolvimento de

competências ao nível da linguagem oral e escrita aumenta com o número de anos de frequência na educação pré-escolar. Kulic et al. (2019) corroboram estas evidências, uma vez que no seu estudo verificaram, que o vocabulário das crianças que frequentaram a educação pré-escolar, por um período de 2 anos letivos, é superior por comparação às crianças que não frequentaram a mesma. Os autores ainda ressaltam que os conceitos sobre o impresso são superiores em crianças que frequentaram a educação pré-escolar por um ou dois anos comparativamente às crianças que não a frequentaram (Kulic et al., 2019).

No que concerne ao impacto a longo prazo do número de anos de frequência na educação pré-escolar, Dämmrich e Esping-Andersen (2017), verificaram uma associação positiva entre a frequência na educação pré-escolar e a compreensão leitora no 1º CEB em oito países (República Checa, Alemanha, Dinamarca, Espanha, Hungria, Itália, Noruega e Suécia), constatando que melhores competências de leitura (em específico ao nível da compreensão) estão associadas a mais anos de frequência na educação pré-escolar. Evidências similares tinham sido encontradas no estudo de Kaczan e Rycielski (2014) com crianças que frequentaram a educação pré-escolar (1 ano, 2 anos, 3 ou mais anos), constatando-se que quanto mais tempo de frequência na educação pré-escolar, maior competência na leitura e na escrita era demonstrada no ensino formal. Estas evidências vão ao encontro dos resultados encontrados no estudo de Çetin et al. (2018), realizado na Turquia e que integrou 178 crianças da educação pré-escolar. Neste estudo constatou-se que uma melhoria estatisticamente significativa das competências de literacia emergente ao longo dos anos da educação pré-escolar afetou positivamente as competências de leitura e escrita no ensino formal.

Resultados similares foram encontrados no estudo longitudinal desenvolvido por Dias et al. (2019), que envolveu 68 crianças ($M = 4.4$ anos, $DP = .37$) de nacionalidade brasileira (das quais 52.9% eram do género feminino). O tempo de frequência das crianças na educação pré-escolar variou entre os 3 e os 60 meses ($M = 23.29$, $DP = 15.81$). Dias et al. (2019) verificaram que o tempo de frequência das crianças na educação pré-escolar associou-se ao seu desempenho futuro ao nível da escrita. Para além disso, os resultados destacam ainda que quanto mais tempo as crianças passavam em contexto de educação pré-escolar, melhor desempenhavam ao nível do vocabulário.

Um outro estudo de cariz longitudinal recrutou 1292 mães, residentes em zonas rurais dos Estados Unidos da América, e os seus respetivos/as filhos/as ainda durante a

maternidade (Vernon-Feagans et al., 2018). O estudo acompanhou este lato grupo de crianças, através de observações, relacionadas com a literacia, desde a educação pré-escolar até ao 3º ano de escolaridade. Os resultados indicaram que os anos frequentados na educação pré-escolar, caso sejam de qualidade, beneficiam as crianças que ingressaram no 1º ano de escolaridade com fragilidades acrescidas nas competências de literacia (Vernon-Feagans et al., 2018). Mais recentemente, Bayly (2020) concluiu, que as crianças que não possuem o mesmo número de anos de frequência da educação pré-escolar que os pares da mesma idade, demonstram muitas vezes dificuldades em acompanhá-los no que concerne às competências de linguagem oral e escrita.

Em suma, o número de anos de frequência na educação pré-escolar demonstra-se um preditor relevante para a promoção do sucesso escolar e, em particular, para a aquisição de competências de literacia emergente e, conseqüente, aprendizagem formal da leitura e da escrita (Dämmrich & Esping-Andersen, 2017; Dias et al., 2019; Vernon-Feagans et al., 2018).

Nível Socioeconómico

Numa meta-análise que integra diferentes perspetivas sobre o nível socioeconómico de pais e mães conclui-se que este pode ser medido, através de vários fatores isolados ou misturados, designadamente, as habilitações literárias dos pais e das mães, salário da mãe e do pai, situação profissional da mãe e do pai, elegibilidade para integrar serviços financiados pelo estado e habitação proporcionada pelo Estado (Fikrat-Wevers et al., 2021). Para além destes fatores, Opiyo (2017) refere também o número de pessoas a viver na mesma casa como um indicador do nível socioeconómico das famílias. Em Portugal, a Ação Social Escolar (ASE) constitui um indicador sobre a necessidade de apoio social a crianças provenientes de contextos desfavorecidos e segundo o Despacho nº 7255/2018 divide-se no Escalão A, que se refere ao 1º escalão do abono de família, para famílias mais carenciadas; no Escalão B, que diz respeito ao 2º escalão do abono de família; e no Escalão C que equivale à inexistência de apoios à família.

A literatura sugere que o nível socioeconómico tem impacto no desenvolvimento de um conjunto lato de competências, designadamente ao nível social e escolar (Islam & Khan, 2017). Em específico existem vários estudos que fornecem evidências empíricas sobre o facto de o nível socioeconómico das famílias condicionar o desempenho escolar e as competências de literacia emergente das crianças (e.g., Carrol et al., 2018; Gardner-

Neblett & Iruka, 2015; Kulic et al., 2019; Lopes, 2021). Gardner-Neblett e Iruka (2015) ao avaliarem as competências de literacia emergente em crianças de cinco anos notaram que o desempenho era inferior naquelas que tinham um estatuto económico mais baixo por comparação a crianças com estatutos económicos superiores. Verificaram também que crianças provenientes de níveis socioeconómicos inferiores demonstraram dificuldades significativas nas tarefas de literacia emergente por comparação às crianças provenientes de níveis económicos médios, designadamente no âmbito da consciência fonológica. Resultados similares foram encontrados no estudo de Ecalle et al. (2020) com crianças francesas da educação pré-escolar. Os autores verificaram que crianças de zonas mais pobres e com um nível socioeconómico mais baixo obtiveram um desempenho inferior nas competências de literacia emergente quando comparadas com crianças provenientes de outras zonas e com um nível socioeconómico superior.

Uma possível explicação pode constar no facto de crianças provenientes de famílias mais desfavorecidas não terem tanto acesso a materiais e recursos para contactar com o impresso, tornado assim a sua exploração e ganhos nessa competência mais dificultados (Cruz, 2011). Esta informação corrobora com o que Roza et al. (2020) preconiza sobre uma maior possibilidade monetária dos pais e das mães de contextos socioeconómicos superiores para a aquisição de recursos, designadamente livros, e da sua interação com as crianças através da leitura desses mesmos livros, o que contribui para a promoção de interações linguísticas.

As crianças que provêm de contextos mais desfavorecidos, cujos pais e mães possuem um baixo nível socioeconómico parecem ser as que beneficiam mais de intervenções no âmbito da literacia emergente, tendo estas um papel preponderante e essencial na atenuação de desigualdades educativas. Não obstante, refere-se que uma criança que apresenta mais fragilidades em algum domínio (neste caso, referindo-se às competências de literacia emergente), consequentemente terá maior amplitude para evoluir e atingir maiores níveis de desempenho (Schmerse, 2020; Votruba-Drzal et al., 2004).

Veiga (2021) desenvolveu um estudo em Portugal no qual definiu como objetivo a avaliação do impacto do nível socioeconómico nas funções executivas e na consciência fonológica, com o intuito de se delinearem programas de intervenção que estimulem as competências de literacia emergente nas quais as crianças apresentem mais fragilidades, de forma a mitigar os possíveis efeitos do nível socioeconómico no desempenho das

crianças na educação pré-escolar. O nível socioeconómico baixo foi medido, através da ASE da criança, enquanto o nível socioeconómico alto foi garantido através da integração de crianças num colégio privado. O estudo de Veiga (2021) integrou 92 crianças de Lisboa constituindo dois grupos, um referente às crianças ($n = 26$) cujos pais e mães possuíam um baixo nível socioeconómico, das quais 17 eram do género feminino, provenientes de instituições públicas e com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos entre os quatro e os seis anos ($M = 4.94$, $DP = 0.30$). Das 26 crianças, 12 usufruíam do Escalão A. Outro grupo era referente às crianças ($n = 66$) cujos pais e mães integravam um nível socioeconómico superior ($n = 66$), das quais 36 eram do género masculino, provenientes de colégios privados e com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos ($M = 4.85$, $DP = 0.54$).

O objetivo do estudo em questão passou por compreender se o nível socioeconómico influencia o funcionamento executivo e a consciência fonológica e qual essa influência, ou seja, se um nível socioeconómico alto traduz-se num melhor desempenho das crianças da educação pré-escolar (Veiga, 2021). Os resultados mostraram que crianças provenientes de contextos com um nível socioeconómico alto (provenientes do colégio privado) demonstram melhor desempenho em todas as funções executivas avaliadas, designadamente, memória de trabalho, controlo inibitório e flexibilidade cognitiva, bem como ao nível da consciência fonológica, designadamente, som inicial, rimas e fonemas por comparação às crianças com um nível socioeconómico mais baixo (provenientes de instituições públicas) (Veiga, 2021). O estudo de Veiga (2021) corrobora os dados encontrados no estudo de Heath et al. (2014), que concluiu que a ASE e a história familiar mostraram-se preditores significativos no que concerne ao desempenho das crianças no âmbito da literacia emergente.

É importante salientar que as crianças cujos pais possuem níveis socioeconómicos mais baixos não se diferenciam apenas pelo baixo ou alto desempenho nas competências de literacia emergente, mas pela heterogeneidade de desempenhos nas diferentes competências. A título de exemplificação, as crianças podem ter um desempenho mais alto em algumas competências e um desempenho mais baixo noutras, como é o caso da linguagem oral, por comparação aos conceitos e conhecimentos sobre o impresso (Ne’eman & Shaul, 2022). Assim, o nível socioeconómico parece contribuir para as competências da literacia emergente (Carrol et al., 2018) como um fator diferenciador para as mesmas (Gardner-Neblett & Iruka, 2015).

Habilitações Literárias das Mães e dos Pais. No que se refere à influência das habilitações literárias do pai e da mãe nas competências de literacia emergente, os resultados da investigação mostram-se contraditórios (Alsubaie, 2022; Bayraktar 2018; Çetin et al., 2018; Cruz, Mackaaij, et al., 2022; Dias et al., 2019; Gracia, 2015; Heath et al., 2014; Hofslundsengen et al., 2018; Incognito & Pinto, 2021; Napoli et al., 2021; Opiyo, 2017; Wambiri & Ndani, 2015). Existem estudos que evidenciam que mães e pais com habilitações literárias mais elevadas tendem a ter um maior envolvimento no período de educação pré-escolar dos/as filhos/as por comparação aos pais e mães com habilitações literárias de níveis inferiores (Alsubaie, 2022; Dearing et al., 2004; Fan & Chen, 2001; Hofslundsengen et al., 2018; Strauss & Bipath, 2020; Weigel et al., 2006). Uma possível explicação prende-se com o facto dos pais e das mães com níveis superiores de escolaridade estarem mais alerta e conscientes para a importância da literacia emergente, da leitura e para o seu papel na estimulação e aprendizagem dos/as filhos/as (Alsubaie, 2022; Çetin et al., 2018; Curenton & Justice, 2008).

Opiyo (2017) concluiu que as habilitações das mães e dos pais são um preditor significativo nas competências de literacia emergente das suas respetivas crianças. Por outro lado, o estudo de Cruz, Mackaaij, et al. (2022) que integrou 102 crianças (56.3% do género masculino) com uma média de idades de 4.83 anos ($DP = .42$) a frequentar a educação pré-escolar de três instituições do Norte e Centro de Portugal e 92 mães e 10 pais, permitiu concluir que não se verificou uma relação significativa entre as habilitações literárias da mãe e do pai e a consciência fonológica (som inicial e rima), o vocabulário e os conceitos sobre o impresso (Cruz, Mackaaij, et al., 2022). As informações encontradas neste estudo assemelham-se às informações do estudo de Heath et al. (2014) no qual se concluiu, que as habilitações literárias da mãe e do pai não se mostram como um preditor significativo das competências de literacia emergente das respetivas crianças.

Já Hofslundsengen et al. (2018) procuraram compreender a influência de algumas variáveis contextuais, designadamente, as práticas de literacia familiar em casa e o nível de habilitações literárias dos pais e das mães na linguagem oral e na linguagem escrita de 111 crianças norueguesas (58 do género feminino) em idades inerentes à educação pré-escolar. Os resultados apontaram para a existência de uma relação estatisticamente significativa entre o nível de escolaridade dos pais e mães com as práticas de literacia familiar, no qual os pais e as mães com níveis de escolaridade superiores apresentavam uma maior frequência e heterogeneidade de práticas de literacia familiar. Por sua vez, os

resultados também indicaram que as práticas de literacia em família estão diretamente relacionadas com o vocabulário e com a consciência fonológica e indiretamente relacionadas com as competências de escrita inventada das crianças. Também no estudo de Dias et al. (2019) com 68 crianças de nacionalidade brasileira ($M = 4.4$ anos, $DP = .65$) verificou-se que a escolaridade das mães estava positivamente correlacionada com o desempenho das crianças na educação pré-escolar ao nível do vocabulário.

Incognito e Pinto (2021) desenvolveram um estudo longitudinal com o objetivo de perceber a influência de algumas variáveis contextuais, designadamente, das habilitações literárias e da ocupação profissional dos pais e das mães, das práticas de literacia em contexto familiar e das experiências em contexto escolar relativamente às tarefas realizadas no desempenho das crianças ao nível das competências de literacia emergente. O estudo de origem italiana integrou um total de 193 crianças (54% do género feminino) que frequentavam o último ano da educação pré-escolar. O conjunto de crianças abrangeu pais e mães com baixo, médio e alto nível de ocupação, nível de escolaridade e práticas familiares no que concerne à literacia emergente. O estudo envolveu a avaliação da consciência fonológica e de competências textuais e de notação (i.e., a habilidade para transformar sons em sinais escritos) em três momentos distintos, designadamente: no início do ano letivo; após nove meses de frequência na educação pré-escolar; e no fim do 1º ano. Os resultados do estudo mostraram que crianças filhas de pais e/ou mães com níveis superiores de escolaridade demonstraram maiores níveis de literacia emergente por comparação às crianças filhas de pais e/ou mães com níveis de escolaridade inferiores. Assim, as habilitações literárias do pai e da mãe devem ser encaradas como fatores que devem ser tidos em consideração numa fase prévia à educação formal por parte das crianças (Incognito & Pinto, 2021). Noutro estudo mais recente, Incognito et al. (2022) acrescentaram evidências de que as habilitações literárias dos pais e das mães estão positivamente associadas à consciência fonológica no início do último ano da educação pré-escolar.

Um estudo de Alsubaie (2022) teve como objetivo explorar os fatores diretos e indiretos, bem como os possíveis desafios, que afetavam as práticas familiares e a qualidade do espaço físico familiar no que concerne à literacia emergente. O estudo contemplou 15 mães da Arábia Saudita e os seus/suas filhos/as, com idades compreendidas entre os dois e os cinco anos. Os resultados mostraram que existe uma associação entre o ambiente familiar envolvido em torno da literacia emergente por parte

dos pais e das mães e as competências de literacia emergente das crianças. Acrescenta-se que o contexto físico das práticas familiares em casa pode ser afetado por vários fatores, nomeadamente, o nível de escolaridade dos pais e das mães e das suas crenças sobre a educação focadas neste domínio (Alsubaie, 2022). Nesta ótica, o nível de escolaridade dos pais e das mães, bem como os recursos de literacia existentes em casa (e.g., recursos físicos como livros e práticas familiares) estão positivamente relacionados com as competências de literacia emergente das crianças. Não obstante, o envolvimento das mães e dos pais em atividades relacionadas com a literacia emergente, bem como as suas crenças sobre a importância desta temática torna-se mais preditivo do que os recursos existentes em casa relacionados com a literacia (Alsubaie, 2022).

A literatura sugere que pais e mães com habilitações literárias mais elevadas podem usufruir de melhores condições de trabalho, especificamente no que diz respeito aos horários, o que consequentemente permite maior qualidade de tempo com os/as filhos/as (Gracia, 2015). Pais e mães detentores de níveis escolares superiores tendem a tornar intencionais as suas interações com as crianças para a exploração e descoberta do material impresso e da sua relação com a oralidade (Cruz, 2011; Curenton & Justice, 2008). Segundo Dearing et al. (2004) as mães com habilitações literárias superiores envolvem-se mais nas atividades de literacia emergente por comparação às mães com níveis de escolaridade inferiores.

Neste seguimento, os estudos parecem demonstrar, que para além de uma influência direta das habilitações literárias do pai e da mãe nas competências de literacia emergente, existe também um contributo indireto dessas variáveis, na medida em que parecem condicionar as crenças pessoais dos pais e das mães e, como consequência, as suas práticas familiares, favorecendo a estimulação junto dos/as filhos/as no que concerne à literacia emergente (Incognito et al., 2022). Não obstante, o facto das mães e dos pais terem níveis superiores de habilitações literárias, bem como os recursos necessários para a estimulação das competências em questão nas crianças, se esses não percecionarem a área da literacia emergente como relevante ou se não considerarem o seu papel essencial face a esta temática, a estimulação será reduzida (Wambiri & Ndani, 2015). Em contrapartida, Dearing et al. (2004) constataram que mães com níveis mais baixos contribuem para o desenvolvimento da literacia emergente das crianças quando se preocupam com a educação dos/as filhos/as. Esta evidência vai ao encontro do que Wambiri e Ndani (2015) preconizam no seu estudo, afirmando que a associação entre as

habilitações literárias superiores das mães e o seu envolvimento nas atividades de literacia emergente não se mostra consistente.

Por sua vez, Çetin et al. (2018) afirmam que o envolvimento dos pais e das mães em casa, no que concerne à literacia emergente, nem sempre resulta num impacto positivo nas crianças relativamente ao desenvolvimento das competências nesta área. Também Napoli et al. (2021) afirmam que as crenças atribuídas pelos pais e pelas mães, relativas à importância da literacia emergente, não se encontram relacionadas com a frequência das práticas de literacia familiar. Assim, é possível verificar a heterogeneidade face aos possíveis fatores que influenciam as práticas de literacia em contexto familiar (Cruz, Mackaaij, et al., 2022). Não obstante, no que concerne à literacia emergente, as OCEP reforçam a necessidade de se envolver as famílias nas práticas desenvolvidas no contexto da educação pré-escolar, para que consequentemente as crianças possam beneficiar da colaboração das mesmas (Silva et al., 2016).

Número de Pessoas que Coabitam com a Criança. Existem estudos que revelam uma relação significativa entre o número de pessoas que vivem com a criança, incluindo outras crianças, designadamente, irmãos/ãs e as competências de literacia emergente da mesma (Opiyo, 2017), apesar de existirem outras variáveis contextuais que influenciam mais o sucesso da criança, nomeadamente, o envolvimento parental (Flouri & Buchanan, 2004; Opiyo, 2017). Um elevado número de pessoas a coabitar na mesma casa do que a criança parece condicionar os momentos de dedicação dos pais e mães face às questões escolares dos/as filhos/as, uma vez que esses/as têm várias outras tarefas e responsabilidades (Opiyo, 2017).

O estudo de Opiyo (2017) teve como objetivo estudar a influência do ambiente de literacia familiar no desenvolvimento das competências de literacia emergente em crianças da educação pré-escolar. Em específico o estudo pretendeu estabelecer uma relação entre as características sociodemográficas dos pais e mães, crenças parentais relacionadas com a literacia emergente, práticas parentais no âmbito da literacia emergente e recursos educacionais no contexto familiar, no desenvolvimento de competências de literacia emergente. Participaram no estudo 72 crianças da educação pré-escolar, com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos de idade, sendo provenientes de Kakamega (Quênia) e respetivos/as cuidadores/as, bem como 24 educadores/as de infância provenientes de 12 instituições públicas e de 12 instituições privadas (Opiyo, 2017).

Os resultados do estudo revelaram que a idade, o género, o número de pessoas que vivem na mesma casa que a criança, as habilitações literárias das mães e dos pais, bem como o seu salário refletem-se como fatores facilitadores do envolvimento parental, bem como preditores do desempenho das crianças ao nível da literacia emergente (Opiyo, 2017). Assim, constatou-se que o número de pessoas que vivem na mesma casa que a criança é um preditor negativo das competências de literacia emergente. Neste sentido, crianças que vivem com mais pessoas em casa têm mais probabilidade de ter desempenhos inferiores nas tarefas de literacia emergente quando comparadas com as crianças que vivem com menos pessoas.

Os resultados evidenciados no estudo em questão sugerem que famílias alargadas possuem um maior fardo económico e menos oportunidades de interação com as crianças no que concerne às práticas de literacia emergente, bem como mais dificuldades na aquisição de recursos de literacia (Opiyo, 2017). Estes resultados parecem corroborar com as evidências encontradas pela *Organisation for Economic Co-operation and Development* ([OECD], 2020) no contexto inglês, uma vez que os dados indicaram uma relação entre crianças com 5 anos e com quatro ou mais irmãos/ãs e níveis mais baixos no que concerne ao desempenho das mesmas em tarefas de literacia emergente. Foi também possível verificar que o desempenho de crianças de 5 anos sem irmãos/ãs foi semelhante ao desempenho de crianças com a mesma idade, mas com um/a ou dois/uas irmãos/mães. Assim, percebe-se que há uma associação positiva entre o número de irmãos/ãs e o desempenho das crianças ao nível das competências de literacia emergente, nas quais as crianças que mais beneficiam parecem ser aquelas com menos irmãos/ãs.

Por outro lado, segundo Cole et al. (1978), quando os/as irmãos/mães são encarados/as como significativos e modelos sociais para as crianças mais pequenas, esses/as mostram-se essenciais para o enriquecimento do ambiente familiar ao nível comunicacional. Deste modo, as crianças mais novas beneficiam das práticas de literacia por parte dos/as irmãos/ãs, designadamente, da leitura de histórias (Knoester & Plikuhn, 2015), mesmo na ausência dos pais/mães (Opiyo, 2017). Não obstante, neste estudo as habilitações literárias dos pais e das mães e o salário mostraram-se preditores mais significativos das competências de literacia emergente do que o número de pessoas com as quais a criança coabita (Opiyo, 2017). O estudo concluiu que as características sociodemográficas dos pais e das mães são preditores do desempenho das competências de literacia emergente das crianças.

Em suma, apesar de existirem resultados contraditórios, salienta-se que a literatura aponta para a influência de fatores pessoais e contextuais no desempenho das crianças ao nível das competências de literacia emergente (e.g., Incognito & Pinto, 2021; Kulic et al., 2019; Lopes, 2021; McTigue et al., 2020; Serrat-Sellabona et al., 2021).

Objetivo do Estudo

A literacia emergente facilita a para aprendizagem formal da leitura e da escrita (Albuquerque & Martins, 2020; Ecalle et al., 2020; Septiani & Syaodih, 2021; Whitehurst & Lonigan, 1998). Por sua vez, a leitura e a escrita são aprendizagens transversais face à aquisição de outros conhecimentos (Graham, 2019; Marta, 2010). Neste sentido, o presente estudo procura explorar fatores que influenciam as competências em causa, de modo a tecerem-se implicações para a prática, no âmbito de uma educação inclusiva (Decreto-Lei nº 54/2018).

Em concreto, o presente estudo pretende investigar a influência de variáveis pessoais e contextuais no desempenho das crianças ao nível das competências de literacia emergente. Relativamente às variáveis independentes de cariz pessoal utilizaram-se o género e a idade das crianças. No que concerne às variáveis independentes de cariz contextual foram consideradas as seguintes variáveis: anos de frequência na educação pré-escolar; número de pessoas com quem a criança vive; número de crianças que coabitam consigo; ASE; e nível de habilitações literárias da mãe e do pai. Optou-se por analisar as habilitações literárias da mãe e do pai numa lógica de inclusão e igualdade de papéis no subsistema parental (Decreto-Lei nº 61/2018).

Relativamente às variáveis dependentes contempladas no presente estudo, foi considerado o desempenho das crianças nas competências de consciência fonológica (capacidade para classificar a sílaba inicial (i.e., som inicial) e capacidade para efetuar rimas); vocabulário conceitos sobre o impresso. Neste seguimento, formulou-se a seguinte questão de investigação: “O desempenho nas competências de literacia emergente é influenciado por variáveis pessoais e contextuais?”

Perante o objetivo traçado e a questão de investigação foram definidas as seguintes hipóteses:

H₀: Os anos de frequência na educação pré-escolar, a idade das crianças, o número de pessoas com quem a criança vive, o número de crianças em casa, o género, a ASE, e

as habilitações literárias da mãe e do pai não influenciam o desempenho das crianças ao nível das competências de classificação com base no som inicial, de rimas, de vocabulário e de conceitos sobre o impresso.

H1_A: Os anos de frequência na educação pré-escolar, a idade das crianças, o número de pessoas com quem a criança vive, o número de crianças em casa, o género, a ASE, e as habilitações literárias da mãe e do pai influenciam o desempenho das crianças em tarefas de classificação com base no som inicial.

H2_A: Os anos de frequência na educação pré-escolar, a idade das crianças, o número de pessoas com quem a criança vive, o número de crianças em casa, o género, a ASE, e as habilitações literárias da mãe e do pai influenciam o desempenho das crianças para efetuar rimas.

H3_A: Os anos de frequência na educação pré-escolar, a idade das crianças, o número de pessoas com quem a criança vive, o número de crianças em casa, o género, a ASE, e as habilitações literárias da mãe e do pai influenciam o desempenho das crianças ao nível do vocabulário.

H4_A: Os anos de frequência na educação pré-escolar, a idade das crianças, o número de pessoas com quem a criança vive, o número de crianças em casa, o género, a ASE, e as habilitações literárias da mãe e do pai influenciam o desempenho das crianças ao nível dos conceitos sobre o impresso.

Método

Participantes

Participaram no estudo 451 crianças portuguesas, filhas de mães e pais portuguesas/es, que frequentavam no seu total 25 salas de jardins-de-infância, sendo provenientes de quatro agrupamentos de escolas do Norte do país no ano letivo 2021/2022. A idade das crianças variou entre os 3 e os 5 anos ($M = 4.41$; $DP = .63$). 48.6% das crianças tinha 5 anos e 51% das crianças eram do género feminino, tal como apresentado na Tabela 1. A frequência de anos na educação pré-escolar variou entre 1 ano e 3 anos ($M = 2.19$, $DP = .74$).

Do total das crianças, 11 beneficiavam de medidas seletivas (2.4%) e 5 crianças de medidas adicionais (1.1%), ao abrigo do Decreto-Lei nº 54/2018. No que concerne à ASE, a maioria das crianças não usufruía de escalão (57.2%). O número de pessoas com quem a criança vivia à data do estudo variava entre 1 e 6 ($M = 3.16$, $DP = .99$). Adicionalmente, obteve-se também informação relativa ao número de crianças que habitavam na mesma casa, variando entre 1 e 4 ($M = 1.68$, $DP = .71$).

Tabela 1*Características Sociodemográficas das Crianças*

Variável	<i>n</i>	%
Idade das crianças		
3 anos	34	7.5
4 anos	198	43.9
5 anos	219	48.6
Género		
Masculino	221	49.0
Feminino	230	51.0
Nº de anos de frequência na educação pré-escolar		
1	82	18.2
2	189	39.9
3	162	35.9
Informação omissa	27	6.0
ASE		
Escalão A	57	12.6
Escalão B	113	25.1
Sem Escalão	258	57.2
Informação omissa	23	5.1
Nº de pessoas com quem vive a criança		
1	6	1.3
2	108	23.9
3	175	38.8
4	106	23.5
5	27	6.0
6	10	2.2
Informação omissa	19	4.2
Nº de crianças em casa		
1	194	43.0
2	205	45.5
3	35	7.8
4	9	2.0
Informação omissa	8	1.8

Nota. *N* = 451.

A idade das mães variava entre os 19 e os 52 anos ($M = 35.15$; $DP = 5.18$), sendo que à data de recolha de dados, 72.3% tinha entre 31 e 42 anos, podendo as restantes percentagens serem consultadas na Tabela 2. As habilitações literárias da mãe variavam entre o 1º CEB (3.3%) e o Ensino Superior, designadamente o mestrado (3.1%). 30.8% das mães possuía o 3º CEB. A maioria das mães encontrava-se empregada (82.5%) tal como pode ser observado na Tabela 2.

Tabela 2

Características Sociodemográficas das Mães

Variável	<i>n</i>	%
Idade da mãe		
Entre 19 e 30 anos	83	18.4
Entre 31 e 42 anos	326	72.3
Entre 43 e 52 anos	42	9.3
Habilitações Literárias da Mãe		
1º CEB	15	3.3
2º CEB	69	15.3
3º CEB	139	30.8
Ensino Secundário	131	29.0
Licenciatura	75	16.6
Mestrado	14	3.1
Informação omissa	8	1.8
Situação Profissional da Mãe		
Empregada	372	82.5
Desempregada	58	12.9
Reformada	14	3.1
Estudante/em formação	6	1.3
Doméstica	1	.2

Nota. $N = 451$.

Adicionalmente, a idade dos pais variava entre os 21 e os 63 ($M = 37.61$; $DP = 5.78$), sendo que à data da recolha de dados 61.8% dos pais tinham entre 34 e 48 anos. As

habilitações literárias dos pais variavam entre o 1º CEB (2.9%) e o Ensino Superior, especificamente o doutoramento (.4%). A escolaridade mais habitual entre os pais era o 3º CEB (34.6). 95.3% dos pais encontravam-se empregados, tal como pode ser observado na Tabela 3.

Tabela 3

Características Sociodemográficas dos Pais

Variável	<i>n</i>	%
Idade do pai		
Entre 21 e 33 anos	112	24.8
Entre 34 e 48 anos	324	71.8
Entre 49 e 63 anos	12	2.7
Informação omissa	3	0.7
Habilitações Literárias do Pai		
1º CEB	13	2.9
2º CEB	120	26.6
3º CEB	156	34.6
Ensino Secundário	114	25.3
Licenciatura	37	8.2
Mestrado	6	1.3
Doutoramento	2	.4
Informação omissa	3	0.7
Situação Profissional do Pai		
Empregado	430	95.3
Desempregado	14	3.1
Doméstico	2	.4
Informação omissa	5	1.1

Nota. *N* = 451.

Instrumentos

Para este estudo foram utilizados dois instrumentos de recolha de dados: um questionário sociodemográfico e um instrumento de despiste universal de competências de literacia emergente.

Questionário Sociodemográfico

O questionário incluiu informações relativamente à criança, designadamente: género, idade, nacionalidade, língua materna, número de anos de frequência na educação pré-escolar, ASE, número de pessoas com quem vivia à data, e número de crianças em casa. O questionário reuniu também informação referente aos pais e às mães no que concerne à idade, habilitações literárias e situação profissional.

Instrumento de Despiste Universal

O Despiste Universal de Competências de Literacia Emergente ([DUCLE], Cruz et al., 2023) integra quatro tarefas de despiste universal, que avaliam as competências de literacia emergente (classificação com base no som inicial, rimas, vocabulário e conceitos do impresso). No estudo da validação do instrumento para a população portuguesa utilizaram-se dois modelos de Rasch para analisar a consistência interna dos itens das tarefas (Cruz et al., 2023). Os valores dos índices de ajustamento face aos itens das quatro tarefas do instrumento DUCLE demonstraram enquadrar-se nos parâmetros aceitáveis para o efeito (Gómez et al., 2012; Linacre, 2002).

A aplicação do instrumento assume a possibilidade de aplicação em pequeno grupo, não existindo um limite de tempo para nenhuma das tarefas utilizadas. Na tarefa “Descobrir o Som Inicial” a criança ouve e vê quatro imagens e deve identificar quais as duas que começam com o mesmo som (e.g., saco, garfo, cadeira, sapo). Esta tarefa é constituída por 13 itens. Cada resposta correta é cotada por 1 ponto e cada resposta errada é cotada com o valor de 0 pontos, sendo que no total a criança pode atingir 13 pontos. O total é calculado pela soma de respostas corretas. Na tarefa “Descobrir as Palavras que Rimam” é fornecido um estímulo de referência e é pedido às crianças que identifique a imagem que corresponde à palavra que rima com o alvo fornecido (por exemplo "Que palavra acaba com o mesmo som que cachecol? Luva, caracol, saco").

A tarefa é composta por 11 itens e a cotação é realizada de forma igual à anterior. A tarefa “Onde Está?” pretende avaliar o vocabulário que a criança conhece. Em cada item são apresentadas quatro imagens e a criança deve rodear a imagem que corresponde à palavra que é pedida (por exemplo “Faz uma roda à volta do relógio”). Esta tarefa é constituída por 15 itens. Contabiliza-se o número de respostas corretas (1 – correto; 0 – errado) de forma a calcular o total. Já a tarefa “Conceitos sobre o Impresso” procura avaliar a habilidade das crianças para: a) identificar números, letras, palavras e frases, b) identificar letras maiúsculas e minúsculas, c) identificar a direccionalidade da leitura e da escrita. Para cada item há três alternativas de resposta, devendo a criança selecionar aquele que corresponde ao que é solicitado. Ou seja, a criança deve rodear o conceito pedido (por exemplo “Quero que rodeiem a primeira palavra desta frase”). Esta prova é constituída por 10 itens. Cada resposta correta é cotada por um 1 ponto e cada resposta errada é cotada por 0 pontos. O total é calculado pela soma de respostas corretas.

Procedimentos de Recolha de Dados

O presente estudo integra um projeto mais lato já existente do Centro de Investigação em Psicologia para o Desenvolvimento (CIPD) da Universidade Lusíada, intitulado “PAL- Promover a Leitura” (CIPD/2122/DEED/1), que se encontra aprovado pela Comissão de Ética das Universidades Lusíada. O presente projeto, seguiu o respeito pelas questões éticas formuladas e utilizou instrumentos cobertos por essa aprovação. Nesta investigação, todos os/as encarregados/as de educação foram devidamente informados sobre o estudo e os objetivos subjacentes ao mesmo, tendo preenchido um consentimento informado relativo ao projeto em questão. Este consentimento foi entregue em papel pelas educadoras de infância a todos/as os/as encarregados/as de educação. No consentimento foi garantida a confidencialidade e proteção dos dados das crianças, assegurando que apenas os/as técnicos/as envolvidos no projeto teriam acesso aos mesmos.

O projeto foi previamente aprovado pela direção dos diferentes agrupamentos, autorizando a implementação da metodologia, bem como a recolha e utilização dos dados recolhidos para efeitos de investigação e intervenção inerente ao projeto. Um questionário sociodemográfico foi preenchido pelos/as psicólogos/as que trabalhavam nos respetivos jardins-de-infância. O despiste universal ocorreu entre outubro e novembro de 2021, após todos os consentimentos e autorizações terem sido recolhidos.

A aplicação das provas utilizadas no momento de despiste foi realizada nos jardins-de-infância dos respectivos agrupamentos em dias articulados com as educadoras de infância. O despiste foi realizado por psicólogos/as, após receberem uma formação sobre o instrumento. A aplicação das provas foi realizada, através da recolha de dados coletiva (com grupos de quatro crianças) e teve uma duração máxima de 45 minutos.

Procedimentos de Análise de Dados

Com o objetivo de analisar a influência de variáveis contextuais e pessoais nas competências de literacia emergente foram realizadas análises descritivas e regressões lineares múltiplas, pelo método *Enter* (Field, 2018). As variáveis preditoras selecionadas para todos os modelos assumiram uma tipologia nominal binária, ordinal e intervalar (Brace et al., 2003): anos de frequência na educação pré-escolar, a idade, número de pessoas que coabitam com a criança, número de crianças em casa, género (0 = feminino, 1 = masculino), ASE e nível de escolaridade da mãe e do pai. No que concerne às variáveis critério, de cariz intervalar (Brace et al., 2003), variaram conforme o modelo de regressão em questão: classificação com base no som inicial, rimas, o vocabulário e conceitos do impresso. Previamente à realização das regressões múltiplas foi necessário recodificar a variável ASE para nominal binária (0 = Com escalão, 1 = Sem escalão), para ser possível proceder com as análises estatísticas.

Analisaram-se os pressupostos paramétricos (Tabachnick & Fidell, 2013) para cada um dos quatro modelos de regressões lineares múltiplas designadamente, colinearidade e multicolinearidade, ausência de *outliers*, independência dos resíduos, linearidade e normalidade dos resíduos, e homocedasticidade. Para todas as análises estatísticas efetuadas foi utilizado o programa IBM SPSS 27 (*Statistical Package for the Social Sciences*). A análise dos valores de valores da tolerância ($>.10$) e VIF (<10) permitem observar a ausência de multicolinearidade, o que demonstra independência das variáveis preditoras (Pallant, 2020). As correlações entre as variáveis preditoras ($< .90$) cumprem os requisitos necessários (Field, 2018). Pela análise dos valores do *std residuals* e do *st predicted value* (entre -3 e 3) é possível verificar ausência de *outliers*, enquanto os valores apresentados pelo teste *Durbin-Watson* (entre 1.5 e 2.5) permitem concluir sobre existência de independência dos resíduos (Pallant, 2020). Pela observação do histograma de resíduos, do gráfico PP-Plot e do *Scatterplot* é ainda possível verificar que se cumprem os pressupostos relacionados com a homocedasticidade, linearidade e normalidade dos

resíduos (Pallant, 2020). Deste modo, verifica-se que as análises de regressões lineares múltiplas efetuadas cumprem os pressupostos exigidos.

Resultados

Os dados referentes à estatística descritiva das quatro competências de literacia emergente (som inicial, rimas, vocabulário e conceitos do impresso) podem ser observados na Tabela 4. No que concerne à classificação com base no som inicial, a média de respostas corretas por parte das crianças foi de 3.32 ($DP = 3.71$) podendo atingir um máximo de 13 pontos, assumindo a maior dispersão de resultados entre as crianças por comparação às restantes competências de literacia emergente. Nas rimas, a média de respostas corretas foi de 5.11 ($DP = 3.48$) para um total de 11 pontos. Relativamente ao vocabulário verifica-se um desempenho médio de 8.31 ($DP = 3.46$) podendo cada criança pontuar com um máximo de 15. Já nos conceitos sobre o impresso o desempenho médio das crianças foi de 3.76 ($DP = 2.61$) para um total de 10 pontos possíveis.

Tabela 4

Estatísticas Descritivas das Variáveis Critério

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	Mínimo	Máximo
Som Inicial	451	3.32	3.71	0	13
Rimas	451	5.11	3.48	0	11
Vocabulário	451	8.31	3.46	0	15
Conceitos sobre o impresso	451	3.76	2.61	0	10

Para testar as hipóteses do estudo procedeu-se à realização de quatro análises de regressões lineares múltiplas, pelo método *Enter*, para a predição do desempenho das crianças face a cada uma das competências de literacia emergente (som inicial, rimas, vocabulário e conceitos sobre o impresso) recorrendo-se a variáveis pessoais, designadamente a idade e o género; e contextuais, nomeadamente, os anos de frequência na educação pré-escolar, o número de pessoas com quem a criança vive, o número de crianças em casa, a ASE, e as habilitações literárias da mãe e do pai.

Para testar a primeira hipótese, procedeu-se à realização de uma análise de regressão linear múltipla, pelo método *Enter*, em que a classificação com base no som inicial consistiu na variável critério. A análise efetuada resultou num modelo estatisticamente significativo [$F(8, 370) = 11.10, p < .001$] explicando 17.6 % (adj. R^2

= .176) da variância do desempenho das crianças ao nível da classificação tendo por base o som inicial. Pela análise dos preditores observa-se, que a idade ($\beta = .27$, $t = 5.23$, $p < .001$) é a variável que mais prediz o desempenho das crianças ao nível do som inicial, tal como poder ser observado na Tabela 5.

Tabela 5

Análise de Regressão Linear Múltipla para o Som Inicial

Variáveis	<i>B</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Anos de frequência na educação pré-escolar	.157	3.034	.003
Idade	.274	5.225	< .001
Nº de pessoas que coabitam com a criança	.139	2.014	.045
Nº de crianças em casa	-.094	-1.326	.186
Género ^a	.118	2.497	.013
ASE	.007	.139	.889
Habilitações literárias da mãe ^b	-.010	-.160	.873
Habilitações literárias do pai ^b	.213	3.553	< .001

Nota. $N = 379$.

^a 0 = feminino, 1 = masculino. ^b 1 = 1ºCEB, 2 = 2º CEB, 3 = 3º CEB, 4 = Ensino Secundário, 5 = Licenciatura, 6 = Mestrado, 7 = Doutoramento.

Com o intuito de se testar a segunda hipótese, procedeu-se à realização de uma análise de regressão linear múltipla, pelo método *Enter*, utilizando as rimas como variável critério. Pela análise da regressão é possível verificar que o modelo em causa é estatisticamente significativo [$F(8, 370) = 9.28$, $p < .001$] e explica 14.9 % (adj. $R^2 = .149$) da variância dos resultados face à capacidade das crianças para efetuarem rimas. Pela análise da Tabela 6 é possível verificar que dos preditores individuais, a idade ($\beta = .31$, $t = 5.76$, $p < .001$) é a variável que mais prediz o desempenho das crianças ao nível das rimas.

Tabela 6*Análise de Regressão Linear Múltipla para as Rimas*

Variáveis	β	t	p
Anos de frequência na educação pré-escolar	.079	1.513	.131
Idade	.307	5.764	< .001
Nº de pessoas que coabitam com a criança	.085	1.210	.227
Nº de crianças em casa	-.003	-.047	.962
Género ^a	.111	2.467	.014
ASE	.000	.001	.999
Habilitações literárias da mãe ^b	.069	1.127	.260
Habilitações literárias do pai ^b	.150	2.313	.021

Nota. $N = 379$.

^a 0 = feminino, 1 = masculino. ^b 1 = 1ºCEB, 2 = 2º CEB, 3 = 3º CEB, 4 = Ensino Secundário, 5 = Licenciatura, 6 = Mestrado, 7 = Doutoramento.

Para testar a terceira hipótese, procedeu-se à realização de uma análise de regressão linear múltipla, pelo método *Enter*, usando o vocabulário como variável critério. Pela análise da regressão efetuada pode-se verificar que o modelo em causa é estatisticamente significativo [$F(8, 370) = 13.52, p < .001$] e explica 20.9 % (adj. $R^2 = .209$) da variância dos resultados do desempenho das crianças ao nível do vocabulário. Pela análise dos preditores individuais verifica-se que a idade das crianças é a variável que mais prediz o desempenho das crianças relativamente ao vocabulário ($\beta = .31, t = 6.05, p < .001$), tal como pode ser observado na Tabela 7.

Tabela 7*Análise de Regressão Linear Múltipla para o Vocabulário*

Variáveis	β	t	p
Anos de frequência na educação pré-escolar	.154	3.040	.003
Idade	.311	6.050	< .001
Nº de pessoas que coabitam com a criança	.174	2.567	.011
Nº de crianças em casa	-.106	-1.533	.126
Gênero ^a	.068	1.472	.142
ASE	.025	.479	.632
Habilitações literárias da mãe ^b	.103	1.750	.081
Habilitações literárias do pai ^b	.127	2.154	.032

Nota. $N = 379$

^a 0 = feminino, 1 = masculino. ^b = 1ºCEB, 2 = 2º CEB, 3 = 3º CEB, 4 = Ensino Secundário, 5 = Licenciatura, 6 = Mestrado, 7 = Doutoramento.

Para testar a última hipótese, procedeu-se à realização de uma análise de regressão linear múltipla, pelo método *Enter*, em que o desempenho na tarefa sobre os conceitos do impresso foi a variável critério. Pela análise da regressão verifica-se que o modelo em causa é estatisticamente significativo [$F(8, 370) = 12.95, p < .001$] e explica 20.2 % (adj. $R^2 = .202$) da variância total dos resultados do desempenho das crianças ao nível dos conceitos do impresso. Pela observação da Tabela 8 e pela análise das variáveis inseridas é possível concluir que a idade das crianças ($\beta = .35, t = 6.79, p < .001$) é a que mais prediz o desempenho dessas relativamente aos conceitos do impresso.

Tabela 8*Análise de Regressão Linear Múltipla para os Conceitos do Impresso*

Variáveis	β	t	p
Anos de frequência na educação pré-escolar	.082	1.620	.106
Idade	.351	6.792	< .001
Nº de pessoas que coabitam com a criança	.174	2.561	.011
Nº de crianças em casa	-.095	-1.362	.174
Género ^a	.080	1.714	.087
ASE	.036	.696	.487
Habilitações literárias da mãe ^b	.048	.809	.419
Habilitações literárias do pai ^b	.174	2.945	.003

Nota. $N = 379$.

^a0 = feminino, 1 = masculino. ^b = 1ºCEB, 2 = 2º CEB, 3 = 3º CEB, 4 = Ensino Secundário, 5 = Licenciatura, 6 = Mestrado, 7 = Doutoramento.

Discussão

O presente estudo teve por objetivo investigar a influência de variáveis pessoais, designadamente, a idade e o género da criança, e contextuais especificamente, os anos de frequência na educação pré-escolar, número de pessoas com quem a criança vive, o número de crianças em casa, a ASE, e as habilitações literárias da mãe e do pai no desempenho das crianças ao nível das competências de literacia emergente (classificação com base no som inicial, rimas, vocabulário, conceitos sobre o impresso).

A investigação evidencia que o percurso escolar da criança é influenciado pelas experiências e oportunidades disponíveis antes da alfabetização (Pinto & Lopes, 2016) sendo, por isso, crucial a influência de variáveis contextuais e familiares. Sabe-se que apesar da entrada de crianças da mesma idade num grupo na educação pré-escolar, estas apresentam desempenhos heterogéneos relativamente à literacia emergente (Zápotočná et al., 2020). Neste sentido, face à questão de investigação surgiram quatro hipóteses correspondes à influência das variáveis pessoais e contextuais supracitadas no desempenho das crianças em cada uma das competências de literacia emergente referidas.

Os quatro modelos analisados, tendo em conta as hipóteses colocadas, explicam a variância dos resultados das crianças nas quatro competências sob análise (competência ao nível da classificação com base no som inicial, capacidade para efetuar rimas, competência ao nível do vocabulário e competência ao nível dos conceitos sobre o impresso) com valores que variam entre 14.9% e 20.9%. Tal indica que as variáveis pessoais (idade e género) e contextuais (anos de frequência na educação pré-escolar, idade, número de pessoas que coabitam com a criança, número de crianças em casa, género da criança, ASE, e habilitações literárias da mãe e do pai) inseridas contribuem para explicar o desempenho das crianças em tarefas de consciência fonológica, vocabulário e conceitos sobre o impresso, corroborando os resultados encontrados em vários outros estudos (e.g., Alsubaie, 2022; Carrol et al., 2018; Dias et al., 2019; Heath et al., 2014; Incognito et al., 2022; Katranci et al., 2018; Opiyo, 2017; Serrat-Sellabona et al., 2021).

A análise dos resultados obtidos relativos à 1ª e 2ª hipóteses permite rejeitar as hipóteses nulas subjacentes e verificar que, no seu conjunto, as variáveis inseridas nos primeiros dois modelos contribuem para a variância total dos resultados das crianças face ao seu desempenho perante as tarefas de consciência fonológica. Pela observação dos

dados obtidos é possível perceber, que a idade revelou-se o preditor mais significativo na explicação da variância dos resultados no âmbito do desempenho das crianças face às tarefas de consciência fonológica, corroborando dados evidenciados noutros estudos também recentes, que apontam para resultados superiores face à competência em questão nas crianças mais velhas por comparação às crianças mais novas (Cruz et al., 2023; Ecalle et al., 2020; Thomas et al., 2020). Não obstante, existem também evidências contrárias na literatura (e.g., Ferraz et al., 2020), que referem que o desempenho das crianças ao nível das tarefas da consciência fonológica não variou conforme a idade das mesmas.

Assim, no âmbito da 1^a e 2^a hipóteses, os anos de frequência na educação pré-escolar, a idade das crianças, o número de pessoas com quem a criança vive, o número de crianças em casa, o género, a ASE, e as habilitações literárias da mãe e do pai influenciam o desempenho das crianças ao nível da classificação com base no som inicial, bem como a sua capacidade para efetuar rimas, embora individualmente nem todas as variáveis tenham um contributo significativo. Quando comparada a percentagem de variância explicada pelos modelos, constata-se que as competências de consciência fonológica são as que menos são explicadas pelas variáveis independentes estudadas. Estes resultados podem ser explicados pelo facto de a consciência fonológica, ao contrário de competências como o vocabulário, implicar uma instrução e, muitas vezes, uma estimulação sistemática e intencional (Cruz, 2011), pelo que outros fatores provavelmente relacionados com a frequência, intensidade e duração da estimulação possam melhor explicar a variância dos resultados. Esta possível explicação permite reforçar a necessidade de intervenções no contexto da educação pré-escolar dirigidas ao domínio em questão (e.g., Majorano et al., 2021; Nevo & Vaknin-Nusbaum, 2017; Peterson et al., 2021; Rebelo, 2021)

No que concerne à 3^a hipótese colocada, rejeita-se a hipótese nula, uma vez que é possível perceber que, no seu conjunto, as variáveis inseridas no modelo contribuem para a variância total dos resultados das crianças face ao seu desempenho na tarefa dirigida ao vocabulário. No entanto, apenas algumas variáveis contribuem individualmente e significativamente para a variância da competência em questão, designadamente, os anos de frequência da criança na educação pré-escolar, a idade, o número de pessoas que coabitam com a criança e as habilitações literárias do pai. Verifica-se que a idade é o preditor mais significativo dos resultados das crianças ao nível do vocabulário. A influência da idade na competência em questão demonstra-se consistente com outros

estudos apresentados (Ecalte et al., 2020; Serrat-Sellabona et al., 2021; Thomas et al., 2020), nos quais concluíram, que as crianças mais velhas obtêm melhor desempenho nas tarefas relacionadas com o vocabulário por comparação às crianças mais novas.

Relativamente à 4ª hipótese colocada nota-se que se rejeita a hipótese nula, uma que é possível verificar, que no seu conjunto, as variáveis inseridas no modelo contribuem para a variância total dos resultados das crianças ao nível do seu desempenho na tarefa dos conceitos sobre o impresso. Não obstante, apenas algumas variáveis contribuem individualmente e significativamente para a variância da competência em questão, designadamente a idade, o número de pessoas que coabitam com a criança e as habilitações literárias do pai. Assim, pela observação dos resultados do presente estudo é possível perceber que a idade é a variável preditora que mais contribui para a variância de resultados do quatro e último modelo analisado, o que é consistente com os dados encontrados noutros estudos, que revelam que o desempenho das crianças ao nível dos conceitos sobre o impresso varia conforme a idade, beneficiando as mais velhas por comparação às mais novas (e.g., Cruz et al., 2023; Ecalte et al., 2020; Thomas et al., 2020).

Pela análise das diferentes variáveis inseridas no modelo, verifica-se que os resultados apresentados no presente estudo confirmam o contributo significativo, independente e transversal da idade no desempenho das crianças face às várias competências de literacia emergente analisadas (Ready & Chu, 2015; Serrat-Sellabona et al., 2021; Thomas et al., 2020). Assim, a idade é o preditor mais significativo da variância dos resultados do desempenho das crianças ao nível das competências em questão. Neste seguimento, reflete-se que o papel relevante da idade pode ser explicado pelo facto que à medida que a criança cresce, experiencia mais oportunidades de exploração da linguagem oral e escrita, o que consequentemente contribui para a aquisição de mais competências a esse nível (Leal et al., 2006). Por outro lado, outra possível explicação da variância dos resultados encontrados refere-se ao facto dos/as educadores/as poderem dirigir e tornar mais sistemáticas as atividades direcionadas para as competências da literacia emergente à medida que a transição para o 1º ano do 1º CEB se aproxima, dada a relevância destas competências na aprendizagem formal da leitura e da escrita no ensino formal (Albuquerque & Martins, 2020; Ecalte et al., 2020; Silva et al., 2016).

Um dado interessante do presente estudo refere-se ao facto das habilitações literárias do pai serem o segundo preditor mais significativo nos quatro modelos

analisados. Assim, esta variável, à semelhança da idade, tem um contributo individual e significativo na variância dos resultados do desempenho das crianças ao nível da classificação com base na sílaba inicial, das rimas, do vocabulário e dos conceitos do impresso. Atualmente, parece existir um crescente envolvimento dos pais na educação pré-escolar dos/as filhos/as, o que pode ser explicado pela maior perceção e consciência desses face à importância da literacia emergente e, conseqüente papel que poderão ter no desenvolvimento das competências subjacentes ao domínio em questão (Alsubaie, 2022; Çetin et al., 2018; Curenton & Justice, 2008).

Por outro lado, pode-se indagar que melhores condições de trabalho associadas a níveis de habilitações literárias superiores geram mais facilidade na aquisição de recursos (e.g., livros) e tempo de qualidade dos pais com os/as filhos/as, no entanto esta relação nem sempre se mostra estanque, uma vez que independentemente do nível de escolaridade e das condições de trabalho dos pais, se estes não perceberem o domínio da literacia emergente como relevante ou se não considerarem que têm um papel crucial, a estimulação desenvolvida junto das crianças será menor (Gracia, 2015; Wambiri & Ndani, 2015). Face à inconsistência revelada nos estudos entre as habilitações literárias do pai e as competências de literacia emergente das crianças (Wambiri e Ndani, 2015), o presente estudo contribuiu para realçar a necessidade de se estudar esta variável para compreender a sua influência ao longo da aprendizagem das crianças

Em suma, os resultados do presente estudo, permitem responder à questão de investigação colocada, constatando-se que variáveis pessoais e contextuais influenciam o desempenho das crianças relativamente às competências de literacia emergente. Não obstante, apesar das variáveis de cariz pessoal e contextual inseridas contribuírem para a variância dos resultados dos quatro modelos analisados, a percentagem de explicação do total das mesmas é diminuta. Por sua vez, a baixa percentagem destas variáveis pode talvez ser explicada pela influência superior de outros fatores (designadamente, institucionais e relacionais) na estimulação das competências de literacia das crianças e conseqüente desenvolvimento e complexificação das mesmas. Estas evidências são animadoras, na medida em que, eventualmente, fatores relacionados com as práticas de jardim-de-infância poderão contribuir para esbater desigualdades pessoais e sociais relacionadas com os contextos de proveniência das crianças, o que mais uma vez reforça a necessidade da complementaridade dessas práticas, através da implementação de programas de intervenção focados na promoção de competências de literacia emergente

(e.g., CM, 2009; Majorano et al., 2021; Município de Lousada, 2022; Nevo & Vaknin-Nusbaum, 2017; Peterson et al., 2021; Rebelo, 2021; Viana, 2002).

Implicações para a Prática

Os resultados obtidos permitem a análise de implicações para a prática, nomeadamente, a necessidade de identificação de risco nas diferentes competências de literacia emergente na educação pré-escolar o mais precocemente possível, para que se possam minimizar as dificuldades comumente encontradas no início do ensino informal (Cruz et al., 2014) e posteriormente no ensino formal (Greenwood et al., 2018; Rebelo, 2021) numa lógica de inclusão segundo o Decreto-Lei n.º 54/2018. Para tal, refere-se o despiste universal para avaliação das competências de literacia emergente junto de todas as crianças, uma vez que esse permite apoiar processos de tomada de decisão educativa com base em evidência (Harlacher et al., 2014; Mendes, 2019; Reis, 2015) junto dos/as educadores/as, designadamente, no que concerne a implementação de intervenções para a promoção das competências de literacia emergente, dado o seu importante contributo para a aprendizagem formal da leitura e da escrita, para todas as crianças (Albuquerque & Martins, 2019, 2020; Decreto-Lei n.º 54/2018, Heath et al., 2014; Kjeldsen et al., 2019; Mendes, 2019; Pazeto et al., 2014; Peterson et al., 2021). Por sua vez, as intervenções que têm como foco o treino de competências de literacia emergente em crianças da educação pré-escolar, têm-se mostrado eficazes (e.g., Majorano et al., 2021; Peterson et al., 2021; Rebelo, 2021).

As OCEP realçam a importância do papel das creches e dos jardins-de-infância na estimulação e conseqüente desenvolvimento e aprendizagem das crianças aos mais variados níveis (Silva et al., 2016). Contextos ricos no que se refere à estimulação e à presença e apoio de um/a adulto/a contribuem para o desenvolvimento das competências de literacia emergente (Cruz, 2011; Viana et al., 2019). Assim, no contexto da educação pré-escolar, o/a educador/a tem o papel de estimular e fomentar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, nomeadamente no âmbito das competências de literacia emergente (Aguiar & Mata, 2021; Silva et al., 2016).

Por sua vez, a aprendizagem da linguagem oral e escrita deve ser entendida como um processo contínuo, que se desenvolve precocemente, designadamente, na idade pré-escolar e, por isso, a forma como o/a educador/a se apropria dos recursos disponíveis e quais atitudes toma, é importante para o desenvolvimento dessas competências (Silva et

al., 2016). Neste sentido, o desenvolvimento profissional dos/as educadores/as e a sua colaboração com outros/as agentes educativos/as torna-se crucial para a aquisição e desenvolvimento das competências de literacia emergente das crianças (Wehrhan, 2021). Nesta lógica, é importante que exista a capacitação de educadores/as de infância face à temática em questão (Dickinson & Caswell, 2007; Marques, 2013), à semelhança do que acontece noutros programas, designadamente no projeto PLEEPE (Município de Lousada, 2022).

Refere-se, que dada pertinência do número de anos de frequência na educação pré-escolar no que concerne ao desempenho das crianças ao nível das competências de literacia emergente (Dämmrich & Esping-Andersen, 2017; Dias et al., 2019; Kulic et al., 2019; Pazeto et al., 2014), reflete-se sobre a importância da universalidade e obrigatoriedade da educação pré-escolar a partir dos três anos de idade, tal como delineado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 184/2021, naquela que é Estratégia Nacional de Combate à Pobreza 2021-2030, através do seguinte objetivo estratégico: “Reforçar os apoios à frequência de pré-escolar assegurando às famílias de menores recursos um acesso tendencialmente gratuito, tornando a frequência da educação pré-escolar obrigatória a partir dos três anos de idade no médio prazo” (p.24).

Outra implicação prática que deriva da idade ser o preditor mais significativo na explicação da variância do desempenho das quatro competências de literacia emergente avaliadas, relaciona-se com a possibilidade de existir uma estimulação complementar das competências em questão dirigida às crianças com matrícula condicionada (crianças que ingressam no 1º ano com 5 anos, fazendo, 6 anos entre 16 de setembro e 31 de dezembro), para além do treino realizado em contexto de sala, com o grande grupo. Esta implicação vai ao encontro do facto das crianças mais novas tenderem a apresentar mais dificuldades nas tarefas relacionadas com as competências de literacia emergente por comparação às crianças mais velhas (Ready & Chu, 2015; Serrat-Sellabona et al., 2021; Thomas et al., 2020). Não obstante, é importante respeitar as idiosincrasias de cada criança independentemente da sua idade e não generalizar contextos e situações, já que cada caso é um caso e deve ser analisado como tal.

As OCEP destacam ainda o papel de relevo das atividades lúdicas praticadas em contexto familiar no âmbito da promoção de atitudes positivas e de competências referentes à literacia emergente (Mata & Pedro, 2021; Silva et al., 2016), bem como reforçam a importância do/a adulto/a nessas interações (Cruz, 2011). Deste modo, essas

experiências iniciais resultam num complemento ao processo de leitura e de escrita (Caglar-Ryeng et al., 2020; Hofslundsengen et al., 2019). Por sua vez, a heterogeneidade evidenciada face às práticas familiares de literacia (Alsubaie, 2022; Çetin et al., 2018; Hofslundsengen et al., 2018; Incognito et al., 2022; Incognito & Pinto, 2021; Wambiri & Ndani, 2015) reforçam a importância de intervir junto de famílias com crianças provenientes de diferentes níveis socioeconómicos numa lógica de inclusão (Cruz, Mackaaij, et al., 2022; Decreto-Lei nº 54/2018). Segundo Heath et al. (2014), crianças de alto risco (i.e., com três ou mais fatores familiares de risco) têm mais possibilidade de desenvolver dificuldades relativamente às competências de literacia emergente, uma vez que não conseguem atingir o mesmo desempenho por comparação a crianças de baixo risco mesmo após o 1º ano na educação formal.

Neste seguimento, as intervenções junto de famílias podem focar-se em estratégias de literacia familiar com o objetivo de estimular o envolvimento dos pais e mães e, conseqüente, envolvimento das crianças na apropriação das competências de literacia emergente (Cruz, Mackaaij, et al., 2022). Ainda numa lógica de inclusão (Decreto-Lei nº 54/2018) refere-se que, independentemente das diferenças entre géneros encontradas relativamente ao desempenho das crianças ao nível das competências de literacia emergente (e.g., Amaral et al., 2017; Cruz et al., 2023; Ecalle et al., 2020; McTigue et al., 2020; Stangeland et al., 2018), é importante fomentar um ambiente de aprendizagem com qualidade para todos/as, tendo em conta a individualidade de cada criança como um todo e não tendo-se por base apenas o género (McTigue et al., 2020). Assim torna-se relevante desmistificar que não existem atividades específicas para meninas e outras para meninos (Axell & Boström, 2019; Espinoza & Strasser, 2019; Stefens & Jelenec, 2011), mas que todas as crianças devem beneficiar de experiências de qualidade que promovam a funcionalidade, interesse e desenvolvimento da literacia emergente.

Destaca-se que em idades precoces é fundamental estimular as crianças, através de uma articulação e complementaridade de estratégias (Mata, 2010; Neuman & Roskos, 1992), nomeadamente, permitindo à criança uma exploração mais autónoma, através do brincar, mas também através do usufruto da dinamização de atividades intencionais e sistemáticas (Mata, 2010; Silva et al., 2016) nos vários contextos por parte dos/as adultos/as. Assim, características quer do contexto familiar, quer do contexto da educação pré-escolar devem ser pensadas para o favorecimento do desenvolvimento das competências de literacia emergente.

Limitações

Podem-se mencionar algumas limitações evidenciadas no presente estudo, nomeadamente, o facto das/as participantes serem todos/as provenientes de agrupamentos de escolas públicos da zona Norte de Portugal. Uma outra limitação prende-se com a dificuldade e devida precaução da generalização dos resultados obtidos, uma vez que o processo de amostragem ocorreu por conveniência e não pela aleatorização da amostra, o que não garante que os/as participantes seleccionados/as sejam representativos/as da população em geral (Tabachnick & Fidell, 2013).

Apesar das limitações apresentadas, o presente estudo contribuiu para a compreensão do papel de variáveis pessoais e contextuais no desempenho das crianças nas diferentes competências de literacia emergente analisadas, acrescentando evidência empírica aos estudos sobre a literacia emergente.

Estudos Futuros

Num primeiro momento, sugere-se que o presente estudo possa ser replicado abrangendo crianças, e respetivos pais e mães, provenientes de instituições públicas e privadas de várias zonas do país, contribuindo para a heterogeneidade dos/as participantes. Face os resultados encontrados no presente estudo e a escassez de evidências empíricas sobre a influência exclusiva e significativa das habilitações literárias do pai em detrimento das habilitações literárias da mãe no desempenho das crianças no que concerne às competências de literacia emergente, sugere-se a necessidade de estudos futuros neste âmbito.

Referências

- Aguiar, C., & Mata, L. (2021). Literacia emergente no jardim-de-infância. In R. A. Alves & I. Leite (Eds.), *Ensino da leitura e da escrita baseado em evidências* (pp. 133-144). Fundação Belmiro de Azevedo. <https://www.edulog.pt/storage/app/uploads/public/635/b06/b43/635b06b4371b2516171126.pdf>
- Albuquerque, A., & Martins, M. A. (2018). Escrita inventada no jardim-de-infância: Contributos para a aprendizagem da leitura e escrita. *Análise Psicológica*, 36(3), 341-354. <https://doi.org/10.14417/ap.1308>
- Albuquerque, A., & Martins, M. A. (2019). Enhancing children's literacy learning: from invented spelling to effective reading and writing. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1-24. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.02>
- Albuquerque, A., & Martins, M. A. (2020). Invented spelling activities in kindergarten: The role of instructional scaffolding and collaborative learning. *International Journal of Early Years Education*, 29(1), 96-113. <https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1760085>
- Albuquerque, E. B. C., & Ferreira, A. T. B. (2020). Práticas de ensino da leitura e da escrita na educação infantil no Brasil e na França e os conhecimentos das crianças sobre a escrita alfabética. *Educational Review*, 36, e159401 <https://doi.org/10.1590/0102-4698159401>
- Alsubaie, M. A. (2022). Factors affecting early literacy learning spaces of young children: the context of home literacy in Saudi Arabia. *Education Sciences*, 12(11), 791. <https://doi.org/10.3390/educsci12110791>
- Alves, R. A., Limpo, T., Salas, N., & Joshi, R. M. (2018). Handwriting and spelling. In S. Graham, C. A. MacArthur & M. Hebert (Eds.), *Best practices in writing instruction* (3rd ed.) (pp. 211–239). The Guilford Press.
- Amaral, J., Cruz, J., Constante, P., Pinto, P., Almeida, M., Lopes, E., Silva, C., Macedo, A., Monteiro, L., Oliveira, T., & Cruz, F. (2017). Competências de matemática e de literacia emergente: Estudo correlacional. *Revista Portuguesa de Educação*, 30(1), 85-105. <https://doi.org/10.21814/rpe.7475>

- Andrade, L. B. P. (2010). *Educação infantil: Na trilha do direito*. Editora UNESP.
- Anthony, J. L., Williams, J. M., Durán, L. K., Gillam, S. L., Liang, L., & Aghara, R. (2011). Spanish phonological awareness: Dimensionality and sequence of development during the preschool and kindergarten years. *Journal of Educational Psychology, 103*(4), 857-876. <https://doi.org/10.1037/a0025024>
- Armonia, A. C., Mazzega, L. C., Pinto, F. C. A., de Sousa, A. C. R. F., Perissinoto, J., & Tamanaha, A.C. (2015). Relação entre vocabulário receptivo e expressivo em crianças com transtorno específico do desenvolvimento da fala e da linguagem. *Revista CEFAC- Speech, Language, Hearing Sciences and Education Journal, 17*(3), 759-765. <https://doi.org/10.1590/1982-021620156214>
- Assel, M. A., Montroy, J. J., Williams, J. M., Foster, M., Landry, S. H., Zucker, T., Crawford, A., Hyatt, H., & Bhavsar, V. (2020). Validação inicial de uma medida de monitoramento do progresso matemático para alunos da pré-escola. *Journal of Psychoeducational Assessment, 38*(8), 1014-1032. <https://doi.org/10.1177/10734282920922078>
- Axell, C., & Boström, J. (2019). Technology in children's picture books as an agent for reinforcing or challenging traditional gender stereotypes. *International Journal of Technology and Design Education, 31*(3), 27–39. <https://doi.org/10.1007/s10798-019-09537-1>
- Baker, L., Serpell, R., & Sonnenschein, S. (1995) Opportunities for literacy and learning in the homes of urban preschool-agers. In L. M. Morrow (Ed.), *Family literacy: Connections in schools and communities* (pp. 236-52). International Reading Association.
- Barbosa, J. P., Almeida, I. N. S. A., & Carvalho, V. D. R. (2021). A relação entre o hábito da leitura e o sucesso escolar. *Revista Multidebates, 5*(4), 196- 202. <https://revista.faculdadeitop.edu.br/index.php/revista/article/view/467/384>
- Barreto, L., Silva, N., & Melo, S. (2010, 27 de novembro). *A influência dos contos infantis no desenvolvimento da linguagem infantil*. WebArtigos. <https://www.webartigos.com/artigos/a-influencia-dos-contos-infantis-no-desenvolvimento-da-linguagem-infantil/53228>

- Bayly, B. (2020). *Promoting early literacy and fostering a love for reading*. PennState Extension. <https://extension.psu.edu/programs/betterkidcare/news/2020/promoting-early-literacy>
- Bayraktar, V. (2018). Investigating print awareness skills of preschool children in terms of child and parent variances. *Education and Science*, 43(196), 49-65. <https://doi.org/10.15390/EB.2018.7679>
- Becker, R., & Sylvan, L. (2021). Coupling articulatory placement strategies with phonemic awareness instruction to support emergent literacy skills in preschool children: A collaborative approach. *Revista CEFAC- Speech, Language and Hearing Services in Schools*, 52(2), 661-674. https://doi.org/10.1044/2020_LSHSS-20-00095
- Brace, N., Kemp, R., & Snelgar, R. (2003). *SPSS for psychologists: A guide to data analysis using SPSS for windows* (2nd ed.). Psychology Pres.
- Cadime, I. M. D. (2022). O desenvolvimento do vocabulário. In R. A. A. Alves & I. Leite (Eds.), *Ensino da leitura e da escrita baseado em evidências* (pp. 149-160). Fundação Belmiro de Azevedo. <https://www.edulog.pt/storage/app/uploads/public/635/b06/b43/635b06b4371b2516171126.pdf>
- Caglar-Ryeng, Ø., Eklund, K., & Nergård-Nilssen, T. (2020). The effects of book exposure and reading interest on oral language skills of children with and without a familial risk of dyslexia. *Dyslexia*, 26(4), 394-410. <https://doi.org/10.1002/dys.1657>
- Câmara Municipal de Matosinhos. (2009). *A ler vamos... intervenção precoce na aprendizagem da leitura e escrita*. <https://www.cfaematosinhos.eu/PIP2.pdf>
- Cárnio, M. S., Vosgrau, J. S., & Soares, A. J. C. (2017). O papel da consciência fonológica na compreensão leitora. *Revista CEFAC- Speech, Language, Hearing Sciences and Education Journal*, 19(5), 590-600. <https://doi.org/10.1590/1982-0216201719518316>
- Carrol, J. M., Holliman, A. J., Weir, F., & Baroody, A. E. (2018). Literacy interest, home literacy environment and emergent literacy skills in preschoolers. *Journal of Research in Reading*, 42(1), 150-161. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12255>

- Carvalho, A. F. A. (2019). *A importância da promoção da leitura em contexto de jardim-de-infância* [Tese de mestrado, Instituto Politécnico de Coimbra]. <http://hdl.handle.net/10400.26/31133>
- Castro, D. A. S., & Barrera, S. D. (2019). The contribution of emergent literacy skills for early reading and writing achievement. *Trends in Psychology*, 27(2), 509-522. <https://doi.org/10.9788/TP2019.2-15>
- Çetin, Ö., Gulhan, M., & Katranci, M. (2018). A study on the effect of pre-school education on early literacy skills. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(5), 201-221. <https://doi.org/10.15345/iojes.2018.05.014>
- Chipere, N. (2013). Sex differences in phonological awareness and reading ability. *Language Awareness*, 23(3), 275-289. <http://dx.doi.org/10.1080/09658416.2013.774007>
- Clay, M.M. (1966). *Emergent reading behaviour* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Auckland.
- Clay, M. M. (1979). *Reading: The patterning of complex behavior*. Heinemann.
- Clay, M.M. (1982). *Observing young readers: Selected papers*. Heinemann.
- Clay, M.M. (2001). *Change over time in children's literacy development*. Heinemann.
- Coch, D. (2021, 8 de dezembro). *Emergent literacy: Building a foundation for learning to read*. Science of Learning Portal. <https://solportal.ibe-unesco.org/articles/emergent-literacy-building-a-foundation-for-learning-to-read/>
- Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S., & Souberman, E. (Eds.). (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>.
- Costa, H. C. (2012). *Literacia emergente, problemas de comportamento e características familiares: Estudo empírico em contexto pré-escolar* [Tese de mestrado, Universidade do Porto]. Repositório Aberto. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/67757>

- Cruz, J. S. F. (2011). *Práticas de literacia familiar e o desenvolvimento literácito das crianças* [Dissertação de doutoramento, Universidade do Minho]. RepositóriUM. <https://hdl.handle.net/1822/14245>
- Cruz, J. S., Almeida, M., Pinto, P., Constante, P., Macedo, A., Amaral, J., Monteiro, L., Lopes, E., & Ferreira, C. (2014). Contribuição da literacia emergente para o desempenho em leitura no final do 1.º CEB. *Análise Psicológica*, 32(3), 245- 257. <https://doi.org/10.14417/ap.749>
- Cruz, J., Constante, P., Lopes, E., Amaral, J., Quintas, D., & Mackaaij, M. J. (2019). “A Ler Vamos...” e “L.E.R. cãofiante”: Eficácia de uma intervenção no 2º ano de escolaridade. *Letras de Hoje*, 54(3), 395-406. <http://dx.doi.org/10.15448/1984-7726.2019.3.32892>
- Cruz, J., Mackaaij, M., Bilimória, & H., Gandra, D. (2022). Family literacy practices and their contribution to emergent literacy skills during COVID-19 pandemic. *Written Language & Literacy*, 25(2), 183-203. <https://doi.org/10.1075/wll.00066.cru>
- Cruz, J., Mendes, S., Marques, S., Alves, D. & Cadime, I. (2022). Face-to-face versus remote: Effects of an intervention in reading fluency during COVID-19 pandemic. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.817711>
- Cruz, J., Mendes, S., Marques, S., Alves, D., & Cadime, I. (2023). Development of a group emergent literacy screening tool. *Children*, 10(2). <https://doi.org/10.3390/children10020306>
- Curenton, S., & Justice, L. (2008). Children’s preliteracy skills: Influence of mother’s education and beliefs about shared-reading interactions. *Early Education and Development*, 19, 2, 261-283. <http://dx.doi.org/10.1080/10409280801963939>
- Dämmrich, J., & Esping-Andersen, G (2017). Preschool and reading competencies: A cross-national analysis. In A. Blossfeld, N. Kulic, J. Skopek & M. Triventi (Eds.), *Childcare, early education and social inequality* (pp. 133–151). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781786432094.00017->
- Dearing, E., McCartney, K., Weiss, H. B., Kreider, H., & Simpkins, S. (2004). The promotive effects of family educational involvement for low-income children’s literacy. *Journal of School Psychology*, 42(6), 445-460. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2004.07.002>

- Deasley, S., Evans, M. A., & Willoughby, D. (2016). Sex differences in emergent literacy and reading behaviour in junior kindergarten. *Canadian Journal of School Psychology, 33*(1), 26-43. <https://doi.org/10.1177/0829573516645773>
- Decreto-Lei nº 54/2018 de 6 de julho. *Diário da República: I série*, nº 129. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- Decreto-Lei nº 61/2018 de 21 de agosto. *Diário da República: I série*, nº 160. Assembleia da República. Lisboa. <https://data.dre.pt/eli/lei/61/2018/08/21/p/dre/pt/html>
- Despacho n.º 7255/2018 de 31 de julho. *Diário da República: II série*, nº 146. Educação - Gabinete da Secretária de Estado Adjunta e da Educação. Lisboa. <https://dre.tretas.org/dre/3417657/despacho-7255-2018-de-31-de-julho>
- Despacho- Normativo nº 10-B/2021 de 14 de abril de 2021. *Diário da República: II série*, nº 72. Gabinetes do Secretário de Estado Adjunto e da Educação e da Secretária de Estado da Educação. Lisboa. <https://files.dre.pt/2s/2021/04/072000002/0000400018.pdf>
- Dias, C. M. L. R. (2020). *Matemática e literacia em idade pré-escolar: Contributos para um programa integrado de promoção de competências com ênfase na matemática* [Tese de mestrado, Universidade do Porto]. Repositório Aberto. <https://hdl.handle.net/10216/130898>
- Dias, C., & Neves, I. (2012). A importância de contar histórias. In C. Silva, M. Martins & J. Cavalcanti (Eds.), *Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca: Boas práticas* (pp. 36- 41). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/1203/1/ImportanciaContarHistorias_TR.pdf
- Dias, N. M., Bueno, J. O. S., Pontes, J. M., & Mecca, T. P. (2019). Linguagem oral e escrita na educação infantil: Relação com variáveis ambientais. *Psicologia Escolar e Educacional, 23*(3), e178467. <https://doi.org/10.1590/2175-35392019018467>
- Dicionário Priberam Online de Português Contemporâneo. (s.d.). *Ler*. In Dicionário Priberam Online de Português Contemporâneo. Retirado a 12 de janeiro de 2023 de <https://dicionario.priberam.org/ler>

- Dickinson, D. K., & Caswell, L. (2007). Building support for language and early literacy in preschool classrooms through in-service professional development: Effects of the Literacy Environment Enrichment Program (LEEP). *Early Childhood Research Quarterly*, 22(2), 243–260. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.03.001>
- Duke, N. K., & Cartwright, K. B. (2021). The science of reading progresses: Communicating advances beyond the simple view of reading. *Reading Research Quarterly*, 56(1), 25-44. <https://doi.org/10.1002/rrq.411>
- Ecalte, J., Thierry, X., & Magnan, A. (2020). A Brief Screening tool for literacy skills in preschool children: An item response theory analysis. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 38(8), 995–1013. <https://doi.org/10.1177/0734282920922079>
- Eccles, R., van der Linde, J., le Roux, J., Holloway, J., MacCutcheon, D., Ljung, R., & Swanepoel, D. W. (2020). Is phonological awareness related to pitch, rhythm, and speech-in-noise discrimination in young children? *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 52(1), 383–395. https://doi.org/10.1044/2020_LSHSS-20-00032
- Esmaeeli, Z., Kyle, F. E., & Lundetræ, K. (2019). Contribution of family risk, emergent literacy and environmental protective factors in children's reading difficulties at the end of second-grade. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 32(9), 2375–2399. <https://doi.org/10.1007/s11145-019-09948-5>
- Espinoza, A. M., & Strasser, K. (2019). Is reading a feminine domain? The role of gender identity and stereotypes in reading motivation in Chile. *Social Psychology of Education*, 23(4), 861–890. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09571-1>
- Etchell, A., Adhikari, A., Weinberg, L. S., Choo, A. L., Garnett, E. O., Chow, H. M., & Chang, S. (2018). A systematic literature review of sex differences in childhood language and brain development. *Neuropsychologia*, 114(9), 19-31. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2018.04.011>

- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1009048817385>
- Ferraz, I. P. R., Viana, F. L., & Pocinho, M. M. F. D. (2020). A “maturidade” para aprender a ler: contributos para uma reflexão. *Calidoscópico*, 18(1), 3-19. <https://doi.org/10.4013/cld2.020.181.01>
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th ed.). Sage Edge.
- Figueira, A. P., & Botelho, A. R. (2017). Consciência fonológica e desempenho geral na leitura. Que relação? Estudo com alunos dos 2.o e 3.o anos de escolaridade. *Práxis Educativa*, 12(1), 48-63. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.12i1.0003>
- Fikrat-Wevers, S., Steensel, R., & Arends, L. (2021). Effects of family literacy programs on the emergent literacy skills of children from low-SES families: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 91(4), 577-613. <https://doi.org/10.3102/0034654321998075>
- Flouri, E., & Buchanan, A. (2004). Early father's and mother's involvement and child's later educational outcomes. *British Journal of Educational Psychology*, 74(2), 141–153. <https://doi.org/10.1348/000709904773839806>
- Foorman, B. R., Herrera, S., Petscher, Y., Mitchell, A., & Truckenmiller, A. (2015). The structure of oral language and reading and their relation to comprehension in kindergarten through grade 2. *Reading and Writing*, 28(5), 655-681. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9544-5>
- Foorman, B., Anthony, J., Seals, L., & Mouzaki, A. (2002). Language development and emergent literacy in preschool. *Seminars in Pediatric Neurology*, 9(3), 173-184. <https://doi.org/10.1053/spen.2002.35497>
- Forget-Dubois, N., Dionne, G., Lemelin, J., Pérusse, D., Tremblay, R. E., & Boivin, M. (2009). Early child language mediates the relation between home environment and school readiness. *Child Development*, 80(3), 736-749. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01294.x>

- Gardner-Neblett, N., & Iruka, I. U. (2015). Oral narrative skills: Explaining the language-Emergent literacy link by race/ethnicity and SES. *Developmental Psychology*, 51(7), 889–904. <http://dx.doi.org/10.1037/a0039274>
- Giacovazzi, L., Moonsay, S., & Mophosho, M. (2021). Promoting emergent literacy in under-served preschools using environmental print. *South African Journal of Communication Disorders*, 68(1), a809. <https://doi.org/10.4102%2Fsajcd.v68i1.809>
- Gómez, L. E., Arias, B., Verdugo, M. A., & Navas, P. (2012). Application of the Rasch rating scale model to the assessment of quality of life of persons with intellectual disability. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 37(2), 141–150. <https://doi.org/10.3109/13668250.2012.682647>
- Google Play. (2019, 16 de dezembro). *MIMEpe- Metodologias de intervenção em matosinhos: educação pré-escolar*. https://play.google.com/store/apps/details?id=com.lusoinfo.alervamos&hl=pt_PT
- Gough, P. B., & Tumber, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Gracia, P. (2015). Parent-child leisure activities and cultural capital in the United Kingdom: The gendered effects of education and social class. *Social Science Research*, 52, 290–302. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ssresearch.2015.02.005>
- Graham, S. (2019). Changing how writing is taught. *Review of Research in Education*, 43(1), 277-303. <https://doi.org/10.3102/0091732X18821125>
- Greenwood. C. R., Carta, J. J., Schnitz, A. G., Irvin, D. W., Jia, F., & Atwater, J. (2018). Filling an information gap in preschool MTSS and RTI decision making. *Exceptional Children*, 85(3), 271–290. <https://doi.org/10.1177/0014402918812473>
- Guimarães, S. B., & Mousinho, R. (2019). Papel do vocabulário para as habilidades de compreensão leitora. *Psico-USF*, 24(4), 685-697. <https://doi.org/10.1590/1413-82712019240407>

- Harlacher, J., Sakelaris, T. L., & Kattelman, N. M. (2014). Multi-tiered system of support. In J. Harlacher, T. L. Sakelaris & N. M. Kattelman (Eds.), *Practitioner's guide to curriculum-based evaluation in Reading* (pp. 23-45). Springer.http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4614-9360-0_3
- Heath, S. M., Bishop, D. V. M., Bloor, K. E., Boyle, G. L., Fletcher, J., Hogben, J. H., Wigley, C. A., & Yeong, S. H. M. (2014). A spotlight on preschool: The influence of family factors on children's early literacy skills. *PLOS ONE*, 9(4), e95255. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0095255>
- Hendricks, A. E., Adlof, S. M., Alonzo, C. N., Fox, A., & Hogan, T. P. (2019). Identifying children at risk for developmental language disorder using a brief, whole-classroom screen. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 62(4), 896-908. http://dx.doi.org/10.1044/2018_JSLHR-L-18-0093
- Hofslundsengen, H., Gustafsson, J.E., & Hagtvet, B. E. (2018). Contributions of the home literacy environment and underlying language skills to preschool invented writing. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(5), 653-669. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1420686>
- Holanda, M. C., Correa, J., & Mousinho, R. (2020). Compreensão oral e de leitura na dislexia e no transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. *Revista Psicopedagogia*, 37(113), 144-155. <https://doi.org/10.5935/0103-8486.20200016>
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2(2), 127-160. <https://doi.org/10.1007/BF00401799>
- Horner, S. L. (2005). Categories of environmental print: All logos are not created equal. *Early Childhood Education Journal*, 33(2), 113-119. <http://dx.doi.org/10.1007/s10643-005-0029-z>
- Incognito, O., & Pinto, G. (2021). Longitudinal effects of family and school context on the development on emergent literacy skills in preschoolers. *Current Psychology*, 42(2), 9819-9829. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02274-6>
- Incognito, O., Tarchi, C., & Pinto, G. (2022). The association between school-level SES and emergent literacy in Italy (La relación entre el nivel socioeconómico a nivel de centro escolar y la alfabetización emergente en Italia). *Cultura y Educación*, 34(1), 102-139. <https://doi.org/10.1080/11356405.2021.2006909>

- Ingvalson, E. M., Grieco-Calub, T. M., Perry, L. K., & vanDam, M. (2020). Rethinking emergent literacy in children with hearing loss. *Frontiers in Psychology, 11*(39), 3208221. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00039>
- Islam, M. R., & Khan, Z. N. (2017). Impact of socio-economic status on academic achievement among the senior secondary school students. *An International Journal of Education and Applied Social, 8*(2), 665-670. <https://doi.org/10.5958/2230-7311.2017.00117.9>
- Justice, L. M., & Kaderavek, J. (2002). Using shared storybook reading to promote emergent literacy. *Journal Indexing and Metrics, 34*(4), 8-13. <https://doi.org/10.1177/004005990203400401>
- Kaczan, R., & Rycielski, P. (2014). Preschool education and school achievements of students at the age of 10. *Studia Psychologiczne, 52*(4), 68–75.
- Kansas Technical Assistance System Network. (2018). *Kansas multi-tier system of supports & alignment: Early childhood structuring guide for math*. https://ksdetasn.s3.amazonaws.com/uploads/ckeditor/attachments/176/Math_Pre_K_Structuring_Guide_July_2018.pdf
- Katranci, M., Gülhan, M., & Çetin, Ö. Ş. (2018). Examining the relationship between early literacy skills, parents' reading beliefs and home literacy environment. *International Journal of Languages' Education and Teaching, 6*(4), 383-398. <http://dx.doi.org/10.18298/ijlet.3174>
- Kincaid, A. P., McConnel, S. R., & Ackerle-Hollman, A.K. (2018). Assessing early literacy growth in preschoolers using individual growth and development indicators. *Assessment for Effective Intervention, 45*(3), 173–183. <https://doi.org/10.1177/1534508418799173>
- Kirby, M. S., Spencer, T. D., & Chen, Y. I. (2021). Oral narrative instruction improves kindergarten writing. *Reading & Writing Quarterly, 37*(6), 574-591. <https://doi.org/10.1080/10573569.2021.1879696>
- Kjeldsen, A. C., Educ, L., Saarento-Zaprudin, S. K., & Niemi, P. O. (2019). Kindergarten training in phonological awareness: Fluency and comprehension gains are greatest for readers at risk in grades 1 through 9. *Journal of Learning Disabilities, 52*(5), 366-382. <https://doi.org/10.1177/0022219419847154>

- Knoester, M., & Plikuhn, M. (2015). Influence of siblings on out-of-school reading practices. *Journal of Research in Reading*, 39(4), 469-485. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12059>
- Kong, N. Y., & Hurless, N. (2021). Vocabulary interventions for young emergent bilingual children: A systematic review of experimental and quasi-experimental studies. *Topics in Early Childhood Special Education*, 43(1), 17-29. <https://doi.org/10.1177/02711214211027625>
- Kosanovich, M., Phillips, B., & Willis, K. (2020). *Professional Learning Community: Emergent literacy: Participant guide—module 1- Print knowledge (sessions 1–3)*. U.S. Department of Education; Institute of Education Sciences; National Center for Education Evaluation and Regional Assistance. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED609322.pdf>
- Kulic, N., Skopek, J., Triventi, M., & Blossfeld, A. (2019). Social background and children's cognitive skills: The role of early childhood education and care in a cross-national perspective. *Annual Review of Sociology*, 45, 13.1–13.23. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-073018-022401>
- Leal, T., Peixoto, C., Silva, M., & Cadima, J. (2006). *Desenvolvimento da literacia emergente: Competências em crianças de idade pré-escolar*. Gulbenkein- Casa da Literatura. http://www.casdaleitura.org/portalpha/bo/abz_indices/002271_ot_de_senvolvim_ento_literacia_emergente_b.pdf
- Lei nº 85/2009 de 27 de agosto. *Diário da República*: I Série, nº 274. Assembleia da República. Lisboa. <https://dre.pt/application/dir/pdf1sdip/2009/08/16600/0563505636.pdf>
- Léon, C. B. R., Almeida, A., Lira, S., Zauza, G., Pazeto, T. C. B., Seabra, A. G., & Dias, N. M. (2019). Phonological awareness and early reading and writing abilities in early childhood education: Preliminary normative data. *Revista CEFAC*, 21(2), e7418. <https://doi.org/10.1590/1982-0216/20192127418>
- Lifestyle Desk. (2020, 4 de dezembro). *Education is one of the blessings of life, and one of its necessities: Malala Yousafzai*. The Indian Express. <https://indianexpress.com/article/lifestyle/life-positive/malala-yousafzai-speech-7085471/>

- Linacre, J. M. (2002). What do infit and outfit, mean-square and standardized mean? *Rasch Measurement Transactions Contents and Archives*, 16(2), 878.
<https://www.rasch.org/rmt/rmt162f.htm>
- Lonigan, C. J. (2004). Emergent literacy skills and family literacy. In B. H. Wasik (Ed.), *Handbook of family literacy* (pp. 57–81). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Lonigan, C. J., Schatschneider, C., & Westberg, L. (2008). Identification of children's skills and abilities linked to later outcomes in reading, writing, and spelling. In The National Early Literacy Panel (Ed.), *Developing early literacy: Report of the national early literacy panel* (pp. 55–106). National Center for Family Literacy; National Institute for Literacy.
<https://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf>
- Lopes, F. (2004). O desenvolvimento da consciência fonológica e sua importância para o processo de alfabetização. *Psicologia Escolar e Educacional*, 8(2), 241-243.
<https://doi.org/10.1590/S1413-85572004000200015>
- Lopes, J. (2005). *Dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita*. Edições Asa.
- Lopes, J. A. (2021). Ensino e aprendizagem da leitura: fundamentos e aplicações. In R. A. Alves & I. Leite (Eds.), *Ensino da leitura e da escrita baseado em evidências* (pp. 83- 97). Fundação Belmiro de Azevedo.
<https://www.edulog.pt/storage/app/uploads/public/635/b06/b43/635b06b4371b2516171126.pdf>
- Machado, A. C., & Almeida, M. A. (2014). O modelo RTI – Resposta à intervenção como proposta inclusiva para escolares com dificuldades em leitura e escrita. *Revista Psicopedagogia*, 31(95), 130-143.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862014000200006
- Majorano, M., Ferrari, R., Bertelli, B., Persici, V., & Bastianello, T. (2021). Talk—An intervention programme for enhancing early literacy skills in preschool children: A pilot study. *Child Care in Practice*, 28(2), 691-707.
<https://doi.org/10.1080/13575279.2021.1929844>

- Make Way for Books. (2015). *Emergent literacy through storytime and play: Strategies for fostering emergent literacy skills*. <https://makewayforbooks.org/wp-content/uploads/2015/01/Emergent-literacy.pdf>
- Marques, P. A. T. B. (2013). *O Desenvolvimento da literacia emergente na educação pré-escolar: representações e práticas de estagiários* [Tese de mestrado, Universidade dos Açores]. Repositório da Universidade dos Açores. <http://hdl.handle.net/10400.3/2321>
- Marta, M. J. G. P. (2010). *Saber ler e ler para saber: A aquisição da leitura para melhor aprendizagem* [Tese de mestrado, Universidade da Beira Interior]. Ubibliorum. <http://hdl.handle.net/10400.6/1988>
- Martinez, R. N. (2021). Desarrollo de la escritura para la codificación y decodificación en niños de primaria de Mérida, Yucatán. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(22), e216. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.921>
- Martins, M. A. (1994). Conceptualizações infantis sobre a linguagem escrita e aprendizagem da leitura. *Discursos*, 8, 53-70. <http://hdl.handle.net/10400.2/4044>
- Maskor, Z. M., & Baharudin, H. (2016). Receptive vocabulary knowledge or productive vocabulary knowledge in writing skill, which one important. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 6(11), 261-271. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARBSS/v6-i11/2395>
- Mason, J. M., & Stewart, J. P. (1990). Emergent literacy assessment for instructional use in kindergarten. In L. M. Morrow & J. K. Smith (Eds.), *Assessment for instruction in early literacy* (pp. 155-175). Prentice Hall.
- Mata, L. (2006). *Literacia Familiar*. Porto Editora.
- Mata, L. (2010). Brincar com a escrita: Um assunto sério. *Cadernos de Educação de Infância*, x(90), 31-34. <http://hdl.handle.net/10400.12/1174>
- Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias- Construção de parcerias em contexto de jardim-de-infância*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da

Educação. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/participfamilias.pdf>

- McCoach, D. B., O’Connell, A. A., Reis, S. M., & Levitt, H. A. (2006). Growing readers: A hierarchical linear model of children’s reading growth during the first 2 years of school. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 14–28. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.14>
- McTigue, E. M., Schwippert, K., Uppstad, P. H., Lundetræ, K., & Judith, O. (2020). Gender differences in early literacy: Boys’ response to formal instruction. *Journal of Educational Psychology*, 113(4), 690–705. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000626>
- Meira, A., Cadime, I., & Viana, F. L. (2019). The structure of phonological awareness in European Portuguese: A study of preschool children. *The Journal of Educational Research*, 112(3), 367–376 <https://doi.org/10.1080/00220671.2018.1530966>
- Mendes, A. C. C. (2022). *A relação entre as competências de literacia emergente e o desempenho na leitura, num contexto de ensino à distância* [Tese de mestrado, Universidade Lusíada]. Lusíada- Repositório das Universidades Lusíadas. <http://hdl.handle.net/11067/6644>
- Mendes, S. A. (2019). Evolução dos modelos de intervenção em psicologia escolar. In S. A. Mendes (Ed.), *A prática profissional da psicologia escolar* (pp. 44-56). Ordem dos Psicólogos Portugueses.
- Metsala, J. L., Sparks, E., David, M., Conrad, N., & Deacon, S. H. (2021). What is the best way to characterise the contributions of oral language to reading comprehension: Listening comprehension or individual oral language skills? *Journal of Research in Reading*, 44(3), 675-694. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12362>
- Moonsamy, S., & Carolus, S. (2019). Emergent literacy support for children from marginalised populations. *Folia Phoniatrica et Logopaedica*, 71(2-3), 83-93. <https://doi.org/10.1159/000493893>

- Município de Lousada. (2022, 15 de setembro). *Promoção da leitura e escrita no pré-escolar*. Município de Lousada. https://www.cm-lousada.pt/pages/862?news_id=2280
- Napoli, A. R., Korucu, I., Lin, J., & Pupura, D. J. (2021). Characteristics related to parent-child literacy and numeracy practices in preschool. *Frontiers*, *6*, 535832. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.535832>
- Ne'eman, A., & Sahul, S. (2022). The association between emergent literacy and cognitive abilities in kindergarten children. *Child & Youth Care Forum*, *52*(2), 467–488.
- Neumann, M. M., Hood, M., & Ford, R. M. (2013). Using environmental print to enhance emergent literacy and print motivation. *Reading and Writing*, *26*(5), 771–793. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9390-7>
- Neumann, M. M., & Neumann, D. L. (2010). Parental strategies to scaffold emergent writing skills in the pre-school child within the home environment. *Early Years An International Journal of Research and Development*, *30*(1), 79-94. <http://dx.doi.org/10.1080/09575140903196715>
- Neuman, S., & Roskos, K. (1992). Literacy objects as cultural tools: Effects on children's literacy behaviors in play. *Reading Research Quarterly*, *27*(3), 202-225. <https://doi.org/10.2307/747792>
- Nevo, E., & Vaknin-Nusbaum, V. (2017). Enhancing language and print-concept skills by using interactive storybook reading in kindergarten. *Journal of Early Childhood Literacy*, *18*(4), 545-569. <https://doi.org/10.1177/1468798417694482>
- Nielsen, D. C., & Friesen, L. D. (2012). A study of the effectiveness of a small-group intervention on the vocabulary and narrative development of at-risk kindergarten children. *Reading Psychology*, *33*(3), 269-299. <https://doi.org/10.1080/02702711.2010.508671>
- Oliveira, A. R. C. (2014). *Desenvolvimento da leitura e da escrita, em contexto de lazer* [Tese de mestrado, Instituto Politécnico de Coimbra]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/12504>

- Opiyo, R. (2017). *Home literacy environment and development of early literacy abilities of 3-4 year-old children in Kakamega Central Sub County, Kenya* [Doctoral dissertation, Kenyatta University]. Smantic Scholar. <https://ir-library.ku.ac.ke/bitstream/handle/123456789/18427/Home%20literacy%20environment%20and%20development%20of%20early%20literacy%20abilities%20of%2034%20yearold%20children%20in%20Kakamega%20Central%20Sub%20County.%20Kenya.pdf?isAllowed=y&sequence=1>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2020). *Early learning and child well-being in England*. <https://doi.org/10.1787/c235abf9-en>
- Ortiz, R. (2004). Hispanic/latino fathers and children's literacy development: Examining involvement practices from a sociocultural context. *Journal of Latinos and Education*, 3(3), 165-180. https://doi.org/10.1207/s1532771xjle0303_3
- Pacheco, P. R. B. (2012). *Literacia(as) familiar(es): Ambiente, crenças e práticas dos pais e conhecimentos das crianças* [Dissertação de doutoramento, Universidade Aberta]. Repositório Aberto. <http://hdl.handle.net/10400.2/2332>
- Pallant, J. (2020). *SPSS survival manual- A step by step guide to data analysis using IBM SPSS* (7th ed.). Routledge- Taylor & Francis Group.
- Passos, L. C. (2022). *Literacia emergente: Avaliação e estimulação das habilidades da consciência fonológica no pré-escolar, como fator significativo para a aquisição da leitura e escrita* [Tese de mestrado, Universidade Fernando Pessoa]. Repositório Institucional. <http://hdl.handle.net/10284/11320>
- Pazeto, T. C. B., Seabra, A. G., & Dias, N. M. (2014). Executive functions, oral language and writing in preschool children: Development and correlations. *Paidéia*, 24(58), 213-221. <https://doi.org/10.1590/1982-43272458201409>
- Peterson, D. B., Staskowski, M., Spencer, T. D., Foster, M. E., & Brough, M. P. (2021). The effects of a multitiered system of language support on kindergarten oral and written language: A large-scale randomized controlled trial. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 53(1), 44-68. https://doi.org/10.1044/2021_lshss-20-00162

- Pinto, P., & Lopes, J. A. (2016). Literacia pré-escolar e desempenho na leitura na instrução primária. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32(4), e324210. <https://dx.doi.org/10.1590/0102.3772e324210>
- Plano Nacional de Leitura. (2017). *Quadro estratégico plano nacional de leitura 2027*. República Portuguesa. <https://www.pnl2027.gov.pt/np4EN/file/8/QE.pdf>
- Porta, M. E., Ramírez, G., & Dickinson, D. K. (2020). Effects of a kindergarten phonological awareness intervention on grade one reading achievement among Spanish-speaking children from low-income families. *Revista Signos- Estudios deLinguística*, 54(106), 409-437. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342021000200409>
- Pullen, P. C., & Justice, M. C. (2003). Enhancing phonological awareness, print awareness, and oral language skills in preschool children. *Intervention in School and Clinic*, 39(2), 87-98. <http://dx.doi.org/10.1177/10534512030390020401>
- Rababah, E. Q. (2017). The impact of using reading storybooks and writing journal activities on print and phonemic awareness of jordanian kindergarten children. *Journal of Educational and Psychological Studies*, 11(4), 736-748. <https://doi.org/10.53543/jeps.vol11iss4pp736-748>
- Ready, D. D., & Chu, E. M. (2015). Sociodemographic inequality in early literacy development: The role of teacher perceptual accuracy. *Early Education and Development*, 26(7), 970-987. <http://dx.doi.org/10.1080/10409289.2015.1004516>
- Rebelo, L. A. P. (2021). *Avaliação e intervenção na linguagem em crianças em idade pré-escolar num contexto inclusivo: Um estudo exploratório na região Norte* [Tese de mestrado, Universidade do Minho]. RepositóriUM. <https://hdl.handle.net/1822/77809>
- Reis, L. C. S. A. (2015). *A aquisição de competências matemáticas no 1º e 2º ciclos: Construção de um instrumento e intervenção com base nos seus resultados* [Tese de mestrado, Politécnico do Porto]. Repositório P. Porto. <http://hdl.handle.net/10400.22/7633>
- Resolução do Conselho de Ministros nº 184/2021 de 29 de dezembro. *Diário da República: I série*, n.º 251. <https://dre.tretas.org/dre/4753636/resolucao-do-conselho-de-ministros-184-2021-de-29-de-dezembro>

- Rosemberg, C. R., & Stein, A. (2016). A longitudinal study of the impact of an early literacy intervention program. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1087-1102. <https://doi.org/10.11600/1692715x.14214090815>
- Roza, S. A., Hickmann, G. M., & Guimarães, S. R. K. (2020). Práticas familiares de leitura e o desenvolvimento da competência leitora: Uma revisão da literatura. *Cadernos de Pesquisa*, 27(3), 260-281. <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v28n3p279-306>
- Ruhaena, L. (2016, 19-20 de agosto). *Stimulation literacy children preschool: Problem and solution* [Conference session]. Asean Conference- 2nd Psychology & Humanity, Indonésia. <https://mpsi.umm.ac.id/files/file/Asean%20Conference%202016/828%20-%20835%20Lisnawati%20Ruhaena.pdf>
- Santos, A. A. A., & Fernandes, E. S. O. (2016). Habilidade de escrita e compreensão de leitura como preditores de desempenho escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(3), 465-473. <https://doi.org/10.1590/2175-3539201502031013>
- Santos, M. M. M. A. S. (2010). *Leitura partilhada entre o jardim de infância e a família - Um projeto de intervenção* [Tese de mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti]. Repositório. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/1076>
- Santos, V. C. C. M. (2015). *Análise da influência recíproca entre competências matemáticas e competências de literacia emergente na educação pré-escolar* [Tese de mestrado, Universidade Fernando Pessoa]. Repositório Institucional. <http://hdl.handle.net/10284/4810>
- Sapage, S. Cruz-Santos, A., & Engel de Abreu, P. (2020). Oral language intervention programs for preschool-aged children: A systematic literature review. *International Journal of Arts and Social Science*, 3(6), 40-51. <https://www.ijassjournal.com/2020/V3I6/4146575962.pdf>
- Save the Children. (2013). *Emergent Literacy- Investing early for exponential outcomes*. Department of Education and Child Development. <https://www.savethechildren.org/content/dam/global/reports/education-and-child-protection/edu-elm-13.pdf>

- Schmerse, D. (2020). Preschool quality effects on learning behavior and later achievement in Germany: Moderation by socioeconomic status. *Child Development, 91*(6), 2237-2254. <https://doi.org/10.1111/cdev.13357>
- Sénéchal, M., Lefevre, J., Smith-Chant, B., & Colton, K. V. (2001). On refining theoretical models of emergent literacy the role of empirical evidence. *Journal of School Psychology, 39*(5), 439-460. [http://dx.doi.org/10.1016/S0022-4405\(01\)00081-4](http://dx.doi.org/10.1016/S0022-4405(01)00081-4)
- Septiani, N., & Syaodih, E. (2021). Emergent literacy in early childhood. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research, 538*, 52-55. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.210322.012>
- Serrat-Sellabona, E., Aguilar-Mediavilla, E., Sanz-Torrent, M., Andreu, L., Amadó, A., & Serra, M. (2021). Sociodemographic and pre-linguistic factors in early vocabular acquisition. *Children, 8*(3), 206-225. <https://doi.org/10.3390%2Fchildren8030206>
- Shepley, C., & Grisham-Brown, J. (2019). Multi-tiered systems of support for preschool-aged children: A review and meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly, 47*, 296–308. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.01.004>
- Silva, A. C. (2003). Descobrir o princípio alfabético. *Análise Psicológica, 22*(1), 187-191. <http://hdl.handle.net/10400.12/210>
- Silva, A. C. (2022). Consciência fonológica e conhecimento das letras. In R. A. A. Alves & I. Leite (Eds.), *Ensino da leitura e da escrita baseado em evidências* (pp. 167-179). Fundação Belmiro de Azevedo <https://www.edulog.pt/storage/app/uploads/public/635/b06/b43/635b06b4371b2516171126.pdf>
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Silva, M. C. V., & Cunha, A. I. R. (2020). A gestão pedagógica da literacia emergente em crianças de três anos: “Não te ajudo mais, tenta lá tu”. *Indagatio Didactica, 12*(5), 63-82. <https://doi.org/10.34624/id.v12i5.23436>

- Silva, M. I. R. L. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/orientacoes_curriculares_pre_escolar.pdf
- Silva, M. S. V. (2007). Atividades de consciência linguística no jardim-de-infância: O quê, como e para quê? *Cadernos de Estudo*, 6,43-52. http://www.casadaleitura.org/portalpha/bo/documentos/ot_actividades_conscien_cia_ling_b.pdf
- Soares, A. P., Lousada, M., & Ramalho, M. (2022). Perturbação do desenvolvimento da linguagem (pdl): Terminologia, caracterização e implicações para os processos de alfabetização. In R. A. A. Alves & I. Leite (Eds.), *Ensino da leitura e da escrita baseado em evidências* (pp. 325-342). Fundação Belmiro de Azevedo. <https://www.edulog.pt/storage/app/uploads/public/635/b06/b43/635b06b4371b2516171126.pdf>
- Stangeland, E., Lundetræ, K., & Reikerås, E. (2018). Gender differences in toddlers' language and participation in language activities in Norwegian ECEC institutions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(4), 375-392. <http://dx.doi.org/10.1080/1350293X.2018.1463905>
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360-407. <https://www.jstor.org/stable/747612>
- Stefens, M. C., & Jelenec, P. (2011). Separating implicit gender stereotypes regarding math and language: Implicit ability stereotypes are self-serving for boys and men, but not for girls and women. *Sex Roles: A Journal of Research*, 64(5-6), 324-335. <https://doi.org/10.1007/s11199-010-9924-x>
- Strauss, A. M., & Bipath, K. (2020). Expanding vocabulary and sight word growth through guided play in a pre-primary classroom. *South African Journal of Childhood Education*, 10(1), a738. <https://doi.org/10.4102/sajce.v10i1.738>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (7th ed.).
- Teale, W., & Sulzby, E. (1989). Emergent literacy: Writing and reading. *Applied Psycholinguistics*, 9(3), 294-298. <https://doi.org/10.1017/S0142716400007888>

- Teles, P. (2004). Dislexia: como identificar? Como intervir? *Revista Portuguesa de Medicina Geral e Familiar*, 20(6), 713–30. <https://doi.org/10.32385/rpmgf.v20i6.10097>
- The National Early Literacy Panel. (2008). *Developing early literacy: Report of the national early literacy panel*. National Center for Family Literacy; Nacional Institute for Literacy. <https://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf>
- Thomas, N., Colin, C., & Leybaert, J. (2020). Interactive reading to improve language and emergent literacy skills of preschool children from low socioeconomic and language-minority backgrounds. *Early Childhood Education Journal*, 48(5), 549–560. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01022-y>
- van Oers, B. (2011). Where is the child? Controversy in the neo-vygotskian approach to child development. *Mind, Culture, and Activity*, 18(1), 84-88. <https://doi.org/10.1080/10749030903311985>
- Veiga, M. B. F. (2021). *Impacto das condições socioeconómicas no desenvolvimento do funcionamento executivo e na consciência fonológica em crianças do pré-escolar* [Tese de mestrado, Universidade Católica]. Veritati - Repositório Institucional da Universidade Católica Portuguesa. <http://hdl.handle.net/10400.14/37843>
- Vernon-Feagans, L., Mokra, I. L., Carr, R. C., Garret-Peters, P. T., & Burchinal, M. R., (2018). Cumulative years of classroom quality from kindergarten to third grade: Prediction to children's third grade literacy skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 47(2), 531-540. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.06.005>
- Viana, F. L. (1998). *Teste de Identificação de Competências Linguísticas- TICL*. Oficina Didática.
- Viana, F. L. (2002). *Melhor falar para melhor ler- Um programa de desenvolvimento de competências linguísticas (4-6 anos)*. Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/9354>
- Viana, F. L., Cruz, J., & Ribeiro, I. (2019). Para um olhar positivo sobre o papel da família na literacia familiar. In M. J. Santos & S. D. Barrera (Eds.), *Aprender a ler e a escrever- Bases cognitivas e práticas pedagógicas* (Vol.1, pp. 33-56). Vetor Editora. <https://hdl.handle.net/1822/62636>

- Votruba-Drzal, E., Coley, R. L., & Chase-Lansdale, L. (2004). Child care and low-income children's development: Direct and moderated effects. *Child Development, 75*(1), 296-312. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00670.x>
- Vygotsky, L. S. A. (1965). *Thought and language* (E. Hanfmann & G. Vakar, Eds.). The MIT Press. (Original work published 1934)
- Wambiri, G. N., & Ndani, M. N. (2015). Relative contributions of caregivers' level of education, role definition and average household income to caregiver involvement in children's emergent reading. *Journal of Education and Practice, 6*(24), 108-115. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1078809>
- Wehrhan, A. (2021). *Teaching early liter eaching early literacy skills in pr acy skills in preschool and future kindergarten success* [Master's thesis, Northwestern College].NWCommons.https://nwcommons.nwciowa.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1309&context=education_masters
- Weigel, D. J., Martin, S. S., & Bennet, K. (2006). Mothers' literacy beliefs: Connections with the home literacy environment and pre-school children's literacy development. *Journal of Early Childhood Literacy, 6*(2), 191–211.<http://dx.doi.org/10.1177/1468798406066444>
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development, 69*(3), 848-872. <https://doi.org/10.1111/j.14678624.1998.tb06247.x>
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (2003). Emergent literacy: Development from prereaders to readers. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy* (vol. 1, pp. 11-29). Guilford Press.
- Wolff, U., & Gustafsson, J. (2022). Early phonological training preceding kindergarten training: effects on reading and spelling. *Reading and Writing, 35*(8), 1865-1887. <https://doi.org/10.1007/s11145-022-10261-x>
- Zápotočná, O., Urban, K., & Urban, M. (2020). Comprehension and metacomprehension in preschoolers from low- and middle-socioeconomic status families. *Československá psychologie, 64*(6), 625-638. <https://ceskoslovenskapsychologie.cz/index.php/csps/article/view/4/4>



**instituto de psicologia
e Ciências da Educação**
Universidade Lusitana