

MESTRADO EM PSICOLOGIA
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Desenvolvimento de competências de literacia emergente na educação pré-escolar e risco socioeconómico

Carolina Mateus Lopes

M

2023



Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Universidade do Porto

**Desenvolvimento de competências de literacia emergente na educação
pré-escolar e risco socioeconómico**

Carolina Mateus Lopes

Junho de 2023

Dissertação apresentada no Mestrado em Psicologia da Educação e do Desenvolvimento Humano, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, orientada pela Professora Doutora **Teresa Maria Pinto da Cruz Barreiros Leal** (FPCEUP).

AVISOS LEGAIS

O conteúdo desta dissertação reflete as perspectivas, o trabalho e as interpretações do autor no momento da sua entrega. Esta dissertação pode conter incorreções, tanto conceituais como metodológicas, que podem ter sido identificadas em momento posterior ao da sua entrega. Por conseguinte, qualquer utilização dos seus conteúdos deve ser exercida com cautela.

Ao entregar esta dissertação, o autor declara que a mesma é resultante do seu próprio trabalho, contém contributos originais e são reconhecidas todas as fontes utilizadas, encontrando-se tais fontes devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na secção de referências. O autor declara ainda, que não divulga na presente dissertação quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade industrial.

Agradecimentos

A elaboração deste trabalho reflete o término de um percurso trabalhoso e desafiante que não teria sido possível sem o apoio de várias pessoas, às quais expresso o meu maior agradecimento.

Em primeiro lugar, gostaria de expressar o meu agradecimento à minha orientadora, Professora Teresa Leal e à investigadora Ana Lemos, pela orientação perspicaz e incentivo constante. Por todo o apoio incondicional, obrigada.

Agradeço à minha família, aos meus pais, à minha irmã e ao meu marido, pois não existem palavras suficientes para agradecer a cada um deles pelo meu percurso académico.

Pais, agradeço-vos por todo o amor, apoio e sacrifícios que fizeram para me proporcionar uma educação de qualidade e por sempre me encorajarem a perseguir os meus sonhos.

Mana, sempre foste a minha companheira de aventuras e a minha maior fã, obrigada por acreditares sempre em mim.

Maridão, és o meu porto seguro e a minha maior fonte de inspiração. Obrigada pela tua compreensão, apoio e incentivo constante. Obrigada pela resiliência que sempre me transmitiste e pela paciência que sempre tiveste. Obrigada por acreditares sempre em mim.

Resumo

A Educação Pré-Escolar desempenha um papel crucial no desenvolvimento infantil, proporcionando oportunidades de adaptação, socialização e integração que têm impactos significativos no futuro das crianças. A literacia emergente, que ocorre antes da aprendizagem formal da leitura e da escrita, promove o desenvolvimento de competências e conhecimentos que são precursores dessas aprendizagens. Portanto, é de extrema importância promover a literacia emergente tanto na educação pré-escolar quanto no contexto familiar, pois ela é fundamental para o desenvolvimento futuro das competências de leitura e escrita.

Este estudo teve como objetivo analisar o desempenho de 244 crianças a frequentar o último ano da educação pré-escolar em diferentes provas de literacia, bem como investigar a relação entre esse desempenho e indicadores socioeconómicos. Os resultados revelaram uma grande heterogeneidade nas competências de literacia emergente das crianças, destacando desempenhos mais baixos nas tarefas de supressão da sílaba inicial e classificação com base na sílaba inicial, e maior sucesso na tarefa de análise silábica. Além disso, as crianças apresentaram resultados médios abaixo do esperado para sua faixa etária na prova de vocabulário, e houve uma grande dispersão de resultados na prova de conhecimento das letras.

Foi calculado um índice multirrisco que considerou a soma de diversos fatores socioeconómicos e que revelou ter um poder explicativo no desempenho das crianças nas competências de literacia avaliadas. Estes resultados sugerem um impacto negativo da acumulação de riscos socioeconómicos no desenvolvimento da linguagem e da literacia de crianças em idade pré-escolar.

São discutidas as implicações destes resultados para a educação pré-escolar, sendo destacada a importância de intervenções diversificadas para desenvolver competências de literacia emergente e promover a equidade em crianças de idade pré-escolar.

Palavras-chave: Educação Pré-escolar, Literacia emergente, Risco socioeconómico

Abstract

Early childhood education plays a crucial role in child development, providing opportunities for adaptation, socialization and integration that have significant impacts on children's future. Society is becoming increasingly aware of the importance of preschool education due to its beneficial effects on children's development and learning. Emergent literacy, which occurs before the formal acquisition of reading and writing skills, promotes the development of skills and knowledge that are precursors of such learning. Therefore, it is of utmost importance to promote emergent literacy both in preschool education and in the family context, as it is critical to the future development of reading and writing skills.

This study aimed to analyze the performance of 244 children attending the last year of preschool education in different literacy tests, as well as to investigate the relationship between this performance and socioeconomic indicators. Results revealed heterogeneity in children's emergent literacy skills, highlighting lower performances in the initial syllable deletion and classification tasks, and higher success in the syllabic analysis task. Furthermore, the children showed average scores below those expected for their age group on the vocabulary test, and there was a large dispersion of results on the letter knowledge test.

A multi-risk index was calculated which considered the sum of several socioeconomic factors and which revealed significant associations with children's performance on emergent literacy tasks. These results suggest a negative impact of the accumulation of socioeconomic risk factors on preschool children's language and literacy development.

The implications of these findings for preschool education are discussed, and the importance of diverse interventions to develop emergent literacy skills and to promote equity in preschool children is highlighted.

Key words: Preschool education, Emerging literacy, Socioeconomic risk

Introdução

1. A Educação Pré-Escolar

A educação pré-escolar é amplamente reconhecida como um período crucial para o desenvolvimento infantil (Pires et al., 2020), oferecendo às crianças a oportunidade de se envolverem em experiências de adaptação, socialização e integração que podem ter impacto significativo no seu desenvolvimento futuro (Cruz et al., 2014). Além de atender às necessidades laborais dos pais, a importância da educação pré-escolar tem sido cada vez mais reconhecida pela sociedade devido aos seus efeitos positivos no desenvolvimento e aprendizagem das crianças (Marchão, 2021; Pires et al., 2020).

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) são uma ferramenta importante para garantir a qualidade da educação pré-escolar em Portugal e, conseqüentemente, promover um desenvolvimento adequado das crianças nessa fase (Silva et al. (2016). Alinhadas com os objetivos da Educação Pré-Escolar (EPE), as OCEPE sugerem que a educação pré-escolar deve proporcionar às crianças um ambiente educativo estimulante e seguro, promovendo o seu desenvolvimento integral e equilibrado (Silva et al., 2016). Essas orientações têm como objetivo principal a promoção do desenvolvimento socioemocional, físico, cognitivo e linguístico das crianças, bem como o estímulo à criatividade, autonomia e socialização (Pires et al., 2020; Cruz et al., 2014). Ao adotar uma abordagem pedagógica centrada na criança, as OCEPE enfatizam a importância de promover o envolvimento ativo das crianças na construção do seu conhecimento e valorizam a diversidade de experiências e perspectivas das crianças (Silva et al., 2016).

Vygotsky (1978) e Piaget (1962) salientaram a importância desta etapa educacional na preparação das crianças para a aprendizagem formal e o sucesso escolar. Piaget (1962) enfatizou a importância da promoção do desenvolvimento cognitivo na idade pré-escolar, destacando a necessidade de proporcionar experiências desafiadoras para as crianças explorarem, investigarem e resolverem problemas de forma ativa. Vygotsky (1978), por sua vez, destacou o papel da promoção do desenvolvimento socioemocional e linguístico na infância, ressaltando a importância da interação social e da construção conjunta de significados no processo de aprendizagem das crianças. Os objetivos de promoção do desenvolvimento na educação pré-escolar envolvem proporcionar oportunidades para que as crianças adquiram competências cognitivas,

emocionais e sociais, explorando e experimentando o mundo que as rodeia (Pianta & Walsh, 1996). Além disso, a promoção da linguagem e da literacia é um objetivo central, visando desenvolver a competência comunicativa, o vocabulário, a consciência fonológica e as competências de leitura e escrita desde os primeiros anos de vida (Whitehurst & Lonigan, 1998). Além do seu papel promotor, a educação pré-escolar também desempenha um papel crucial na prevenção das dificuldades de aprendizagem. Durante esta fase, as crianças têm a oportunidade de desenvolver competências cognitivas, emocionais e sociais essenciais para a aprendizagem posterior, o que pode evitar a ocorrência de dificuldades académicas futuras (Silva et al., 2016). A educação pré-escolar proporciona um ambiente estruturado e estimulante, com o apoio de educadores qualificados, para ajudar as crianças a superar possíveis desafios e dificuldades no processo de aprendizagem, identificando precocemente necessidades individuais e oferecendo intervenções adequadas (Anderson et al., 2003; Sylva et al., EPPE Project, 2004). Esta abordagem preventiva é essencial para promover o sucesso educativo e o bem-estar das crianças, garantindo uma base sólida para o seu desenvolvimento contínuo.

2. A Literacia Emergente

Aprender a ler e a escrever é fundamental para o sucesso de uma criança na escola e ao longo de toda a sua vida (NAYEC, 1998), sendo, por isso, um processo com grandes desafios tanto para as crianças como para os agentes educativos (Cruz, et. al, 2014). A família e o jardim de infância são fundamentais na promoção de competências de literacia em crianças de idade pré-escolar, competências essas que são cruciais para o desenvolvimento posterior dos processos de leitura e de escrita (Leal et al., 2014). Também no contexto familiar, a interação entre os pais e as crianças, por meio de atividades como leitura conjunta, o contar histórias e as conversas, juntamente com a disponibilidade de materiais de leitura em casa, como livros infantis, estimula a exposição às palavras, ampliação do vocabulário, compreensão da estrutura das histórias e promove o interesse e o hábito de leitura desde cedo (Whitehurst & Lonigan, 1998).

A literatura tem-se revelado consensual no que diz respeito à ideia de que, mesmo antes da aprendizagem formal da leitura, as crianças adquirem conhecimentos e competências básicas acerca da literacia e das suas funções (Leal et. al., 2014). Alguns

autores (e.g. Sénéchal et. al., 2001; Whitehurst & Lonigan, 1998) consideram que este processo de aprendizagem da leitura e da escrita se inicia ainda antes das crianças entrarem no jardim de infância. Este desenvolvimento da literacia que decorre antes da aprendizagem formal da leitura e da escrita designa-se por literacia emergente (Leal et. al., 2014). Isto vem romper com a ideia anteriormente existente de que uma criança para aprender a ler e a escrever necessita de um determinado nível de maturação cognitiva (Sénéchal et. al., 2001). A literacia emergente contempla a interação entre os conhecimentos e as experiências de literacia, compreendendo estas últimas, as práticas de comunicação sociocultural, as experiências de literacia em casa e na comunidade (Teixeira & Alves, 2012). Além disto, constitui a base para o desenvolvimento de competências de literacia de nível superior (Leal et. al., 2014). É ainda um dos um dos precursores do sucesso académico quer nas competências de leitura e de escrita como em várias áreas do conhecimento (McIver, 2016). Aliás, um dos melhores indicadores ou preditores do sucesso escolar da criança é o nível de progresso que esta apresenta na leitura e na escrita (NAYEC, 1998). De acordo com os resultados do Projeto The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE), conduzido por Sylva et. al. (2004), a literacia emergente desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar até ao final do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Os resultados deste estudo destacam a importância de uma educação pré-escolar eficaz na promoção das competências de literacia, proporcionando uma base sólida para os futuros processos de leitura e escrita.

Para Sénéchal e colaboradores (2001) existem quatro componentes específicas de literacia emergente; o conhecimento concetual das crianças sobre a literacia e o conhecimento processual sobre a leitura e a escrita, o conhecimento narrativo e do vocabulário e as competências metalinguísticas, como a consciência fonológica. Embora inicialmente tenham sido identificados quatro componentes, os autores destacaram posteriormente dois componentes como os principais para uma compreensão mais específica da literacia emergente: o conhecimento concetual das crianças (e.g., os conceitos sobre o impresso) e o conhecimento processual das crianças sobre leitura e escrita (e.g., escrita inventada), distinguindo assim a literacia emergente da linguagem oral e das competências metalinguísticas. A linguagem escrita, o conhecimento do impresso e a linguagem oral, como o vocabulário, a compreensão e o conhecimento narrativo, estão relacionados entre si e aperfeiçoam-se mutuamente. A consciência fonológica e o vocabulário desempenham um papel de relevo no

desenvolvimento das crianças sendo que as competências de vocabulário das crianças permitem o desenvolvimento da consciência fonológica e vice-versa. Apesar de estritamente ligados, estes construtos têm relações diferentes com a leitura. A consciência fonológica parece estar mais associada à aquisição da leitura, enquanto o vocabulário parece ter um papel mais importante à medida que as crianças vão alcançando a fluência leitora (Sénéchal et. al., 2001).

Por seu turno, Whitehurst e Lonigan (1998) consideram que a literacia emergente se baseia num conjunto de competências e conhecimentos que são precursores do desenvolvimento da leitura e da escrita, sendo por isso considerada como um continuum de desenvolvimento que se inicia muito antes da entrada na escolaridade formal. Estes autores propõem um modelo no qual a literacia emergente e a literacia convencional se concentram em dois conjuntos de competências interdependentes: competências de outside-in e as competências de inside-out. As competências de outside-in traduzem a compreensão que as crianças têm do contexto em que a escrita que estão a tentar ler (ou escrever) ocorre. Inclui, assim, a compreensão das convenções do impresso, a leitura emergente (eg.: ler a escrita que está no ambiente), o vocabulário e a construção da narrativa. Por outro lado, as competências de inside-out englobam o conhecimento que as crianças têm das regras de tradução da escrita em sons. Estas incluem o conhecimento sobre correspondência letra-nome e letra-som, escrita inventada, bem como a consciência fonológica e sintática. Para Whitehurst e Lonigan (1998), as duas categorias de competências são importantes e encontram-se inter-relacionadas na aquisição da leitura, devendo o ensino focar-se em ambas de forma a auxiliar as crianças a tornarem-se leitores e escritores bem-sucedidos. De acordo com estes autores, o vocabulário é um aspeto relevante pois é através dele que ocorre a tradução dos aspetos visuais para uma linguagem com significado e a leitura é precisamente um processo que é motivado por essa mesma extração de significado. O conhecimento sobre o impresso vem também auxiliar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez que conhecer as convenções, como por exemplo, a direção da leitura, a noção de capa e páginas do livro e o significado dos sinais de pontuação, auxilia nesse processo de aprendizagem da leitura (Whitehurst & Lonigan, 1998). Para conseguir escrever, a criança terá de traduzir as unidades de som em unidades de impressão, ao passo que para ler, a criança terá de fazer o processo inverso. Para ambas as atividades é necessário possuir o conhecimento das letras. Por outro lado, para a criança aprender a ler é necessário que ela aprenda a discriminar unidades de

linguagem, como palavras e fonemas, ou seja, possuir consciência fonológica (Whitehurst & Lonigan, 1998). A consciência fonológica é uma das competências necessárias para a compreensão do princípio alfabético, uma vez que as crianças precisam de desenvolver a capacidade de entendimento de que as palavras são compostas por segmentos fonéticos (Silva, 2008). Neste sentido, a consciência fonológica tem vindo a ser associada ao sucesso na aprendizagem da leitura, salientando a importância das práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento desta competência na educação pré-escolar (Holanda Gomes & Vale-Dias, 2018). Após este percurso, as crianças deverão chegar à fase mais avançada das competências de literacia emergente: a compreensão da associação entre um fonema e um grafema. A correspondência fonema-grafema implica quer o conhecimento das letras de forma isolada, quer posteriormente a combinação de várias letras (Whitehurst & Lonigan, 1998). As dificuldades sentidas no processo de aquisição da leitura e da escrita comprometem as aprendizagens ao longo do percurso escolar, e antecipam um percurso marcado pelo insucesso escolar (Cruz, et al., 2014). Quando nos referimos a crianças provenientes de contextos desfavorecidos, tal revela-se ainda mais evidente, pois estas possuem pouco contacto com materiais que estimulam a leitura e a escrita, tendo, por isso, um escasso domínio das competências preditoras destas aprendizagens (Viana & Martins, 2009). Crianças provenientes de meios socioeconómicos distintos vão usufruir de experiências que apoiam o desenvolvimento das competências de literacia muito diferentes (Whitehurst & Lonigan, 1998). As oportunidades e experiências de contacto com a linguagem escrita proporcionadas pelo jardim de infância permitem a construção de conhecimentos que facilitam posteriormente a aprendizagem formal, colmatando as eventuais desvantagens decorrentes do meio social e familiar de crianças desfavorecidas (Cruz et al., 2014).

3. O risco sociocultural

O desenvolvimento das competências de literacia em crianças é influenciado por uma variedade de fatores presentes nos contextos de vida em que elas estão inseridas. Esses fatores podem impactar tanto positiva quanto negativamente a aquisição e o desenvolvimento das competências de leitura, escrita e comunicação. Ao longo das últimas décadas, o conceito de risco no desenvolvimento infantil evoluiu, passando de uma abordagem centrada apenas no nível socioeconómico (NSE) para uma perspetiva mais abrangente e dinâmica que considera os riscos socioculturais (Cadima et al., 2010).

A compreensão do risco sociocultural reconhece que o desenvolvimento das crianças é influenciado por uma variedade de fatores presentes no ambiente sociocultural em que vivem. São vários os autores que procuram identificar os fatores de risco associados ao desenvolvimento cognitivo e social das crianças, porém, a multiplicidade de fatores dificulta essa identificação (Burchinal et al., 2000). Existem diferentes modelos teóricos que abordam o risco no desenvolvimento infantil, sendo dois desses modelos o modelo cumulativo e o modelo ecológico do risco.

Com base no Modelo Ecológico do Desenvolvimento Humano (Bronfenbrenner, 1986), Garbarino e Ganzel (2000) desenvolveram o Modelo Ecológico do Risco. Este modelo destaca a interação complexa entre os fatores de risco em diferentes níveis ambientais, considerando influências do microsistema, mesossistema, exossistema e macrosistema (Bronfenbrenner, 1986). Em cada nível/sistema do modelo existem riscos, ou seja, fatores ou condições que dificultam o desenvolvimento da criança, e/ou oportunidades, isto é, fatores ou condições que facilitam o desenvolvimento da criança, e que ocorrem ao longo do tempo (cronossistema).

- a. Ao nível do Microsistema fazem parte os contextos de desenvolvimento mais próximos da criança que compreendem um conjunto de relações entre a criança e o seu ambiente mais imediato (e.g., família, escola, entre outros; Bronfenbrenner, 1979; Garbarino & Ganzel, 2000; Ferro, 2012). O risco pode ser entendido como a presença de condições desfavoráveis que podem afetar negativamente o desenvolvimento da criança (Bronfenbrenner, 1979). Essas condições podem incluir disfunções familiares e falta de recursos educacionais adequados, por exemplo (Garbarino & Ganzel, 2000). Por outro lado, a oportunidade no microsistema é caracterizada pela presença de relações positivas, apoio adequado e recursos disponíveis para promover o desenvolvimento da criança (Ferro, 2012). Relações positivas e estáveis com os membros da família, professores e outros cuidadores são essenciais para criar um ambiente propício ao crescimento e aprendizagem infantil.
- b. O Mesossistema engloba as relações existentes entre os diferentes microsistemas em que a criança se insere, ou seja, fazem parte as estruturas, as relações e os processos que ocorrem entre dois ou mais cenários da vida da criança (e.g., relação progenitores – educadores, Bronfenbrenner, 1979; Garbarino & Ganzel, 2000; Ferro, 2012). A este nível, o risco pauta-se pela presença de conflitos entre microsistemas, (e.g., relação negativa entre pais e educadores), e a oportunidade é

determinada pela existência de relações positivas entre os vários cenários (e.g., relação de confiança entre os pais e os educadores) que podem impulsionar o desenvolvimento da criança;

- c. O Exossistema comporta as relações e os processos que influenciam o desenvolvimento das crianças, embora estas não desempenhem nelas um papel direto (e.g., relação casa - emprego dos pais; Bronfenbrenner 1986; Garbarino & Abramowitz, 1992; Garbarino & Ganzel, 2000; Ferro 2012). O risco pode advir da diminuição da participação ativa dos pais no desenvolvimento da criança, o que, por vezes, decorre de fatores externos aos progenitores (e.g., horários de trabalho incompatíveis), ao invés disso, quando as condições externas permitem aos progenitores envolverem-se no desenvolvimento dos/as filhos/as, isto promove a oportunidade de proteção e de crescimento da criança;
- d. O Macrossistema é o sistema mais distante da criança e consiste nos padrões ideológicos, demográficos e institucionais (e.g., crenças, as situações e acontecimentos históricos que definem a comunidade, valores culturais) de uma determinada cultura e que abrangem as organizações social, política e económica em que os restantes níveis — microsistema, mesossistema, exossistema — se integram (Bronfenbrenner, 1979; Garbarino & Abramowitz, 1992; Garbarino & Ganzel, 2000; Ferro, 2012). O risco e as oportunidades decorrem da gestão de recursos e da situação económica, política e social existente, ou seja, o risco surge quando existem dificuldades financeiras, más políticas e/ou más condições sociais; a oportunidade encontra-se quando as políticas sociais e económicas são positivas e favoráveis ao desenvolvimento da criança (Garbarino & Abramowitz, 1992).

Deste modo, Garbarino e Abramowitz (1992) entendem o risco ambiental como a ausência de oportunidades de desenvolvimento devido ao empobrecimento das interações da criança com os seus contextos e à inexistência de experiências adequadas às suas necessidades/capacidades em cada momento do seu desenvolvimento. Neste sentido, o risco representa o resultado das interações dos vários fatores experienciados pela criança, sendo primordial a identificação dos sinais de risco, para que seja possível atuar numa lógica de prevenção e de resolução de eventuais dificuldades que possam manifestar-se (Garbarino & Abramowitz, 1992).

Vários estudos têm apontado no sentido de que a acumulação de diferentes fatores de risco tem um impacto maior no desenvolvimento do que qualquer um dos fatores de

risco considerados isoladamente (Garbarino & Ganzel, 2000; Gutman, Sameroff & Cole, 2003; Gutman, Sameroff & Eccles, 2002; Sameroff & Fiese, 2000). O Modelo de Risco Cumulativo proposto por Sameroff e colaboradores (Gutman, Sameroff, & Cole, 2003; Gutman, Sameroff, & Eccles, 2002; Sameroff & Fiese, 2000) enfatiza a ocorrência simultânea de vários fatores considerados de risco, sendo que a grande concentração destes fatores é que afeta negativamente o desenvolvimento da criança. Por este motivo, é importante que se considerem múltiplos fatores aquando da análise do impacto do risco no desenvolvimento das crianças (Sameroff & Fiese, 2000). O modelo cumulativo do risco destaca a importância da experiência cumulativa de fatores de risco e de proteção como preditores do bem-estar e desenvolvimento infantil (Anderson et al., 2003). Nesta perspetiva, não é apenas a presença isolada de um fator de risco que afeta negativamente o desenvolvimento, mas sim a acumulação de múltiplos fatores de risco ao longo do tempo. Assim, e apesar de alguns fatores de risco serem, de facto, mais preditivos do que outros, é a quantidade de fatores de risco que prediz os níveis de desenvolvimento das crianças (Margaret et al., 2000).

Num estudo desenvolvido por Cadima e colaboradores (2010), foi investigado o impacto do índice de risco cumulativo nas competências pré-escolares e nas aprendizagens futuras no 1º ano de escolaridade. Os resultados indicaram que um maior índice de risco cumulativo, que engloba fatores como baixo nível socioeconómico, ambiente familiar desfavorecido e exposição a riscos psicossociais, está associado a um desempenho académico inferior nas competências pré-escolares. Além disso, foi observado que o índice de risco cumulativo tem influência nas aprendizagens futuras no 1º ano de escolaridade, afetando negativamente o desempenho académico nessa fase. Esses resultados ressaltam a importância de identificar e intervir nos fatores de risco cumulativo desde a primeira infância, a fim de promover o desenvolvimento de competências pré-escolares e garantir uma transição bem-sucedida para o ensino formal. Crianças que experienciam altos níveis de risco ou que possuem numerosos fatores de risco apresentam uma maior probabilidade de possuir durante a infância baixos níveis de desenvolvimento cognitivo e de linguagem, e de necessitar de mais tempo para adquirir novas aprendizagens (Margaret et al., 2000).

Margaret e colaboradores (2000) consideram a existência de oito indicadores de risco sociocultural que incluem a pobreza, os baixos níveis de educação materna, o baixo QI materno, o estatuto étnico minoritário, um agregado familiar numeroso, a monoparentalidade, os eventos de vida stressantes e o autoritarismo parental. Estes

fatores representam aspetos da realidade socioeconómica e cultural que podem ter um impacto negativo no desenvolvimento das crianças. Ao reconhecer a presença destes indicadores de risco, os investigadores podem direccionar os seus esforços para compreender e mitigar os efeitos adversos que estes podem ter no bem-estar e no desenvolvimento infantil.

Sameroff e colaboradores (1987) também estudaram os fatores de risco sociais e familiares que podem influenciar negativamente o desenvolvimento das crianças. Para além de alguns dos fatores mencionados por Margaret e colaboradores (2000), estes autores destacam outros elementos de risco, como problemas de saúde mental materna, elevados níveis de ansiedade por parte da mãe, atitudes maternas autoritárias e interações mãe-filho não responsivas. Estes fatores de risco adicionais sublinham a importância de considerar não apenas as condições socioeconómicas, mas também as dinâmicas familiares e de saúde mental ao avaliar o impacto do ambiente sociocultural no desenvolvimento infantil. O histórico familiar está entre os fatores mais importantes que afetam o desenvolvimento infantil (Cadima et al., 2010). Alguns resultados confirmam as evidências do impacto negativo do acumular de riscos familiares no desenvolvimento da alfabetização infantil e chamam a atenção para a importância das experiências iniciais para o desempenho académico posterior (Cadima et al., 2010). Em Portugal, os fatores de risco comumente associados à pobreza são a monoparentalidade, o desemprego e a baixa escolaridade dos progenitores (Comissão das Comunidades Europeias, 2008, citado por Cadima, et al, 2010).

É amplamente reconhecido que a promoção da literacia emergente na educação pré-escolar está intimamente associada ao princípio da equidade. A equidade, como conceito fundamental na psicologia da educação, requer a disponibilização de um ambiente de aprendizagem de qualidade, que promova a literacia emergente, a todas as crianças, independentemente das suas circunstâncias de risco (Ladson-Billings, 2006). O desenvolvimento de competências durante esta fase prepara as crianças para adquirirem competências de leitura, escrita e comunicação, estabelecendo assim uma base sólida para o seu sucesso académico futuro. Para assegurar a equidade na educação pré-escolar, é essencial adotar práticas pedagógicas inclusivas que considerem a diversidade dos alunos e respondam às suas necessidades específicas (Ladson-Billings, 2006).

Método

Considerando que há uma associação entre risco sociocultural e desenvolvimento de competências de literacia emergente, importa saber se a educação pré-escolar está a criar condições de equidade neste domínio na transição para a escolaridade formal.

1. *Objetivos do Estudo*

O presente estudo tem como objetivos:

- I. Caracterizar o desempenho de crianças a frequentar o último ano de educação pré-escolar nas competências de literacia emergente: consciência fonológica, vocabulário, conhecimento de letras, conhecimento do impresso e escrita inventada;
- II. Explorar a relação entre indicadores socioeconómicos e as competências de literacia emergente em crianças a frequentar o último ano de educação pré-escolar.

2. *Participantes*

Participaram neste estudo 244 crianças pertencentes a um Agrupamento de Escolas da zona norte do país com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos ($M = 4.96$ e $DP = 0.41$). Destas crianças, 116 frequentaram o último ano de pré-escolar no ano letivo 2018/2019 e 128 frequentaram o último ano de educação pré-escolar no ano letivo 2019/2020. Os dados relativos à Ação Social Escolar (ASE), às habilitações académicas dos pais e à ocupação dos pais foram fornecidos pelas Educadoras de Infância do Agrupamento de Escolas e encontram-se descritos nas tabelas abaixo.

Relativamente à Ação Social Escolar, a Tabela X apresenta a distribuição percentual dos participantes de acordo com os escalões de Ação Social Escolar. Dos 244 participantes, 22.5% pertenciam ao Escalão A, indicando que beneficiavam de um apoio financeiro mais elevado. O Escalão B englobava 17.6% dos participantes, representando aqueles que recebiam um apoio financeiro moderado. Por fim, podemos observar que 59.8% dos participantes não beneficiavam de nenhum tipo de apoio financeiro através da Ação Social Escolar.

Tabela 1. Distribuição dos Participantes de acordo com os Escalões da Ação Social Escolar

<i>Ação Social Escolar</i>	<i>Crianças (n=244)</i>
Escalão A	22.5%
Escalão B	17.6%
Escalão C	0%
Não beneficia	59.8%

No que concerne às habilitações literárias dos pais das crianças, conforme sintetizado na tabela 2, dos 223 pais que responderam à questão, 47.1% possuíam um nível de ensino básico ou inferior (1º, 2º e 3º ciclos), enquanto 29.5% tinham concluído o ensino secundário. Relativamente aos pais com ensino universitário, verificou-se que 14.7% da amostra possuía esse nível de habilitações. No que diz respeito às mães, 41% tinham habilitações literárias de ensino básico ou inferior, 31.6% tinham completado o ensino secundário e 25.4% possuíam formação universitária.

Tabela 2. Distribuição das habilitações literárias dos Pais

<i>Habilitações Literárias</i>	<i>Pai (n=223)</i>	<i>Mãe (n=239)</i>
Ensino básico ou inferior	47.1%	41%
Ensino Secundário	29.5%	31.6%
Ensino Universitário	14.7%	25.4%

Relativamente à ocupação dos pais, observa-se que uma parte significativa possui profissões relacionadas aos serviços pessoais, proteção e segurança, bem como vendedores, representando 18.8% dos pais e 29.3% das mães. É importante notar que uma parte significativa das mães (25.2%) está classificada como desempregada, doméstica ou reformada.

Tabela 3. Distribuição da ocupação dos Pais

<i>Ocupação dos Pais</i>	<i>Pai</i> <i>(n=192)</i>	<i>Mãe</i> <i>(n=222)</i>
Profissões das forças armadas	0.0%	0.0%
Representantes do poder legislativo e de órgãos [dirigentes, diretores e gestores executivos]	5.2%	1.8%
Especialistas das atividades intelectuais e científicas	11.5%	14.4%
Técnicos e profissões de nível intermédio	5.7%	7.7%
Pessoal administrativo	6.8%	11.3%
Trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores	18.8%	29.3%
Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura, da pesca e da floresta	0.5%	0.0%
Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices	20.8%	4.5%
Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem	13.5%	0.9%
Trabalhadores não qualificados	7.3%	5.0%
Desempregado, doméstico ou reformado	9.9%	25.2%

3. Instrumentos

Para avaliar as competências de literacia emergente das crianças, foram utilizadas provas que avaliam dimensões relacionadas com consciência fonológica, vocabulário expressivo, conhecimento de letras, conhecimento do impresso e escrita inventada.

3.1.Prova de Consciência Fonológica

A prova, que está incluída na Bateria de Provas Fonológicas (Silva, 2008), avalia a capacidade das crianças discriminarem e manipularem intencionalmente

segmentos sonoros da fala ao nível das sílabas e dos fonemas. A prova é composta por seis subtestes que incluem a Classificação com base na sílaba inicial (14 itens), a Classificação com base no fonema inicial (14 itens), a Supressão da sílaba inicial (14 itens), a Supressão do fonema inicial (24 itens), a Análise silábica (14 itens) e a Análise fonémica (14 itens). Para efeitos do presente estudo, foram aplicados três subtestes: a análise silábica, cujo objetivo é a criança separar e identificar (pronunciar) isoladamente cada uma das sílabas das palavras apresentadas; a classificação com base na sílaba inicial, cujo objetivo é a criança identificar sílabas iniciais idênticas nas diferentes palavras apresentadas; e a supressão da sílaba inicial que avalia a capacidade das crianças manipularem as sílabas que compõem as palavras. Com recurso ao coeficiente alfa de Cronbach foi calculado o valor da consistência interna, que se revelou muito bom em todas as tarefas. A tarefa da análise silábica obteve neste estudo um $\alpha = 0.82$, a tarefa de classificação com base na sílaba inicial um $\alpha = 0.92$ e a tarefa de supressão da sílaba inicial um $\alpha = 0.96$.

3.2.Prova de Vocabulário

A prova pertence à bateria de provas WPPSI-R – Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence – Revised (Santos, 1999). Avalia o vocabulário expressivo, nomeadamente a capacidade de nomeação dos objetos apresentados em formato de imagens, bem como a capacidade de definir verbalmente palavras apresentadas de forma oral. A primeira parte engloba os itens de imagem que convidam a criança a identificar e nomear três elementos apresentados através de imagens (item 1 a 3). Aqui a cotação é de 0 pontos para respostas incorretas e de 1 para respostas corretas. A segunda parte engloba os itens verbais (item 4 a 24), cujo objetivo é a criança definir um conjunto de vinte palavras, variando a cotação entre 0, 1 ou 2 pontos. A aplicação da prova é interrompida após 6 insucessos consecutivos e o valor bruto obtido será no máximo de 45 pontos que serão posteriormente convertidos em valores padronizados de acordo com a idade da criança. A prova obteve um $\alpha = 0.70$, o que indica um nível de consistência interna bom.

3.3.Prova de Conhecimento de Letras

A Prova de Conhecimento de Letras, que está incluída nas Provas de Avaliação da Leitura (Castro, Cary & Gomes, 1998), avalia tanto o conhecimento das crianças relativamente à correspondência letra-som como o conhecimento do alfabeto. A prova é

composta por dois cartões, cada um deles com vinte e uma letras organizadas de forma aleatória, em que a criança terá de dizer qual o nome de cada uma delas. Além disso, a prova apresentou uma consistência interna muito boa para o presente estudo, com um coeficiente $\alpha = 0.96$.

3.4.Prova de Conhecimento do Impresso

A prova de conhecimento do Impresso - “Segue-me Lua” (Clay, 2000; adaptação de Alves & Aguiar, 2002) - avalia, durante a leitura de uma história, o conhecimento da criança sobre o material impresso e as convenções da escrita, nomeadamente a direccionalidade da escrita, sinais de pontuação, conceito de letra, conceito de palavra, o manuseamento correto do livro e a orientação textual. Esta prova apresentou um nível de consistência interna muito bom, com um $\alpha = 0.80$.

3.5.Prova de Escrita Inventada

A Prova de Escrita Inventada (Teixeira, 2015) avalia os conhecimentos iniciais relativos à linguagem escrita, bem como a capacidade de associação letra-som. Esta prova avalia as competências da criança a nível da consciência fonémica, da correspondência fonema-grafema e do conhecimento ortográfico. A prova inclui 16 palavras seleccionadas com base nos critérios utilizados por Silva e Martins (2013), cit in Teixeira (2015): 1) palavras com o mesmo número de sílabas que se referem a itens de diferente tamanho, 2) palavras com diferente número de sílabas referentes a itens de tamanho similar, 3) palavras no singular e no plural, 4) palavras iguais, mas com diferentes iniciais (Silva & Martins, 2013, cit in Teixeira, 2015). Esta prova apresentou um nível de consistência interna muito bom, com um $\alpha = 0.95$.

4. *Procedimento de recolha de dados*

Os dados do presente estudo foram recolhidos pelo Serviço de Psicologia e Orientação do agrupamento de escolas e desenvolveu-se nos meses de novembro a dezembro do ano letivo de 2018/2019 e de outubro a dezembro do ano letivo de 2019/2020. Primeiramente, deu-se a entrega do consentimento informado aos encarregados de educação para a realização da avaliação das crianças, por forma a autorizarem a sua participação no processo de caracterização das suas competências. No processo de recolha de dados, a prova de escrita inventada foi aplicada em pequenos

grupos (6 a 8 crianças), ao passo que as restantes (consciência fonológica, vocabulário expressivo, conhecimento de letras e conhecimento do impresso) foram aplicadas de forma individual.

Resultados

1. Caracterização de desempenho das crianças nas provas de literacia emergente

A tabela 4 apresenta os resultados obtidos pelas crianças nas diferentes provas de literacia: Prova de consciência fonológica, a Prova de vocabulário, a Prova de conhecimento de letras, a Prova de conhecimento do impresso e a prova de escrita inventada.

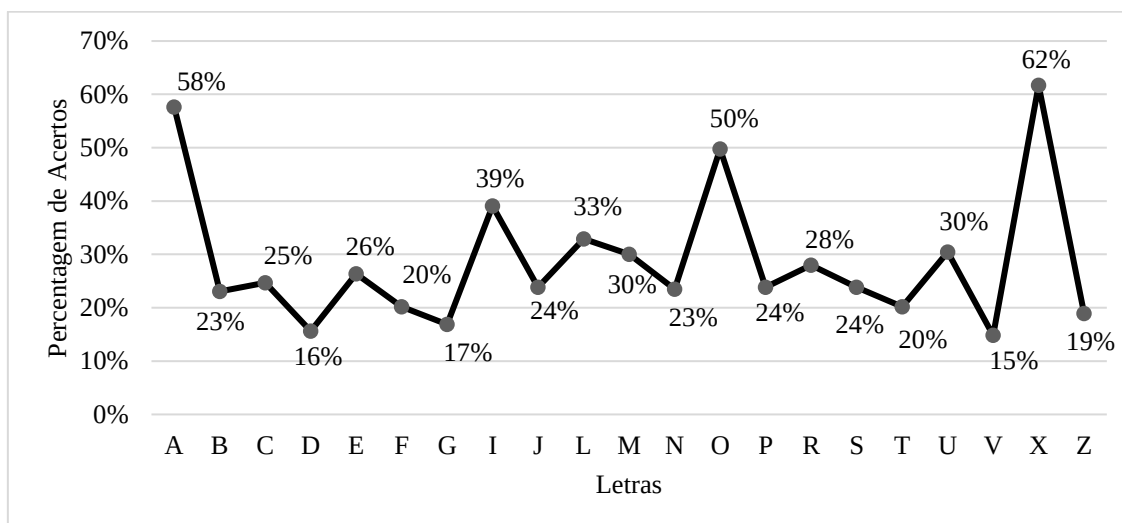
Tabela 4. Desempenho das crianças nas provas de literacia

	M (DP)	Mo	Min	Max
Prova de Consciência fonológica: Análise Silábica	10.3 (3.2)	12.0	0	14
Prova de Consciência fonológica: Classificação com base na sílaba inicial	4.6 (4.5)	0	0	14
Prova de Consciência fonológica: Supressão da sílaba inicial	2.8 (4.4)	0	0	14
Prova de Vocabulário da WPPSI-R	9.6 (3.1)	12.0	1	19
Conhecimento de Letras	6.1 (6.9)	0	0	21
Conhecimento do Impresso	6.3 (3.5)	3	0	15
Escrita Inventada	7.7 (8.1)	0	0	46.5

Numa escala de 0 a 14, os resultados obtidos pelas crianças nas diferentes tarefas de consciência fonológica revelaram uma maior aptidão na Análise Silábica, com uma média de 10.3 pontos. Por sua vez, foi observado um desempenho mais baixo tanto na tarefa de Supressão da sílaba inicial, com uma média de 2.8 pontos, como na tarefa de Classificação com base na sílaba inicial, registando-se uma média foi de 4.6 pontos. Na Prova de Vocabulário da WPPSI-R, os resultados brutos foram convertidos em

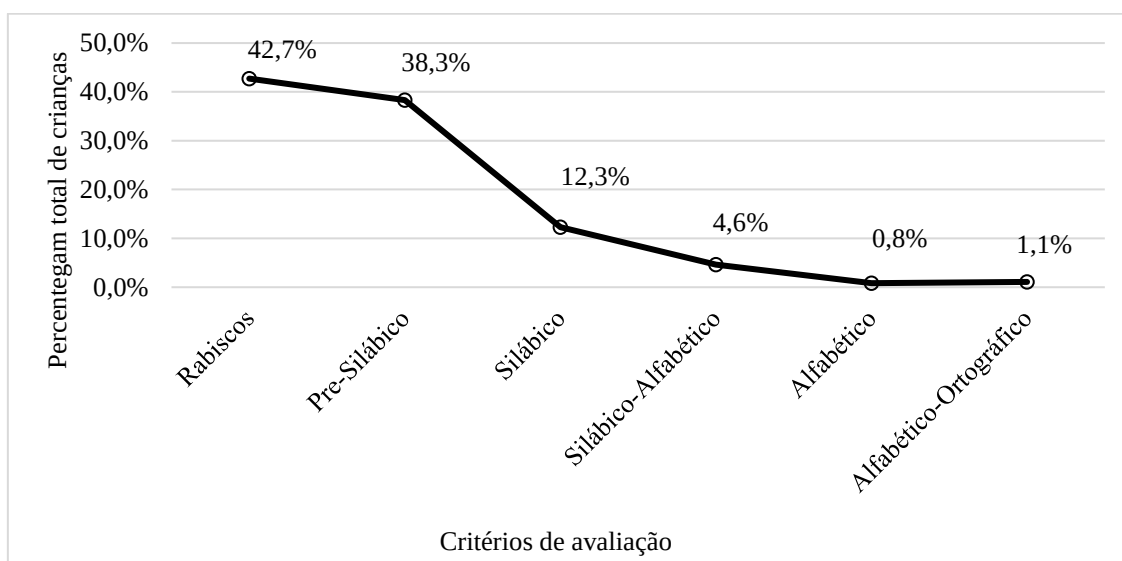
resultados padronizados em função dos grupos etários da prova e as crianças apresentaram uma média de 9.6 ($DP = 3.1$). De acordo com as normas da WPPSI-R, este valor médio está abaixo do esperado para a idade das crianças, havendo uma variação considerável entre os participantes (mínimo = 1, máximo = 19).

Gráfico 1. Percentagem de participantes a reconhecer cada uma das letras



Relativamente ao Conhecimento de Letras, a média foi de 6.1 ($DP = 6.9$), tendo os resultados variado entre 0 (mínimo) e 21 (máximo). De acordo com o Gráfico 1, as letras X, A e O são as mais reconhecidas pelas crianças, com uma percentagem de conhecimento de 62%, 58% e 50%, respetivamente. Por outro lado, as letras V, D, G e Z são as menos conhecidas, com percentagens de conhecimento de 15%, 16%, 17% e 19%, respetivamente.

Gráfico 2. Desempenho das crianças na prova de Escrita Inventada



Na tarefa de Escrita Inventada, a média obtida foi de 7.7 ($DP = 8.1$). Os resultados variaram entre 0 (mínimo) e 46.5 (máximo) e o nível mais frequente de desempenho (42.7%) de acordo com os critérios propostos por Mann (1993) corresponde ao Rabisco.

2. Correlações entre os indicadores socioeconómicos e as competências de literacia emergente das crianças

Foram analisadas as associações existentes entre os 5 fatores de risco socioeconómico e as competências das crianças nas diferentes provas (Tabela 5). No que diz respeito à associação entre o desempenho das crianças nas tarefas de literacia emergente e os indicadores socioeconómicos, é possível observar diferentes níveis de correlação.

Tabela 5. Níveis de significância e coeficientes das correlações parciais entre as competências de literacia emergente e os fatores de risco presentes nas crianças ($N = 243$), com o controlo dos efeitos da idade cronológica

		Competências de Literacia						
		Análise Silábica	Classificação com base na sílaba inicial	Supressão da sílaba inicial	Vocabulário	Conhecimento de Letras	Conhecimento do impresso	Escrita Inventada
Ação Social Escolar	correlação	-.04	-.17*	-.26***	-.33***	-.24***	-.23***	-.23***
Habilitações do Pai	correlação	.19*	.11	.18*	.19*	.32***	.07	.24***
Habilitações Mãe	correlação	.11	.18*	.19*	.32***	.35***	.17*	.31***
Ocupação do Pai	correlação	.22***	.10	.17*	.41***	.16*	.15	.15
Ocupação da Mãe	correlação	.07	.09	.14	.29***	.18*	.19*	.16*

Notas: $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

No que concerne à Ação Social Escolar, verificou-se uma correlação negativa moderada com a prova de vocabulário ($r = 0.33$). Quanto às habilitações, pode verificar-

se que a habilitação do pai apresentou uma correlação positiva moderada ($r = 0.32$) com a prova de conhecimento de letras. Por sua vez, a habilitação da mãe apresentou correlações positivas moderadas com a prova de vocabulário ($r = 0.32$), a prova de conhecimento de letras ($r = 0.35$) e a prova de escrita inventada ($r = 0.31$). No que diz respeito à ocupação profissional, verificou-se que tanto no caso do pai como no caso da mãe, existem correlações positivas moderadas com a prova de vocabulário ($r = 0.41$ e $r = 0.29$, respectivamente).

3. Análises de regressão múltipla hierárquica

Com o objetivo de perceber se a acumulação de vários fatores de risco socioeconômico está associada ao desempenho das crianças nas provas de literacia foi calculado um índice multirrisco a partir da soma de cinco fatores de risco: ação social escolar, ocupação do pai, ocupação da mãe, habilitações literárias do pai e habilitações literárias da mãe. Para o cálculo do índice multirrisco, estes fatores foram convertidos em variáveis dicotômicas. O fator ação social escolar foi convertido numa variável dicotômica em que 1 indica a sua presença e 0 a sua ausência. No caso dos fatores habilitações do pai/mãe, 1 indica a conclusão do ensino básico ou inferior e 0 indica a conclusão do ensino secundário ou superior. Relativamente ao fator Ocupação, 1 indica que o pai/mãe é um trabalhador não qualificado e 0 indica que o pai/mãe é um trabalhador qualificado. O número de fatores de risco encontrados para cada criança variou entre 0 e 5 ($M = 1.74$; $DP = 1.63$). Foi possível verificar que 22.1% das crianças não apresenta qualquer fator de risco, 18% têm 1 fator de risco, 9.8% têm 2 fatores de risco, 9.4 % têm 3 fatores de risco, 9% têm 4 fatores de risco e 5.3% têm 5 fatores de risco.

De modo a avaliar a relação entre o número de indicadores de risco e cada criança e o desempenho nas tarefas de literacia foi aplicado o modelo de regressão múltipla hierárquica cujos resultados são ilustrados nas tabelas 6 a 12. No primeiro nível de análise foi controlado o efeito da variável idade no desempenho das crianças nas tarefas de literacia. Durante as análises de regressão, foram considerados dois conjuntos de variáveis para cada resultado das crianças. O primeiro conjunto incluiu a idade cronológica, enquanto o segundo conjunto incluiu o índice multirrisco. Essas análises permitiram determinar a proporção de variação nos resultados explicada pelo índice multirrisco, considerando a influência da idade cronológica. Os resultados do

modelo de regressão hierárquica demonstraram que houve uma mudança estatisticamente significativa em R^2 no final do segundo grupo, para as competências de literacia, indicando que o índice de risco teve uma contribuição estatisticamente significativa em cinco das seis variáveis.

Os resultados indicam que o índice multirrisco está associado aos resultados nas três tarefas de consciência fonológica. Na prova de Análise silábica, o índice multirrisco explica 2% da variação dos resultados ($p < 0.05$) e os coeficientes estandardizados indicam que o índice multirrisco apresenta uma contribuição significativa ($\beta = -0.15$, $p < 0.05$).

Tabela 6. Sumário da análise de regressão múltipla hierárquica para predição dos resultados da Prova de Análise Silábica

Variáveis	Análise Silábica		
	<i>B</i>	<i>SE</i>	β
Passo 1			$R^2=.00$
Idade da Criança	-.03	.06	-.04
Passo 2			$R^2=.02$
Idade da Criança	-.02	.05	-.03
Índice de risco	-.29	.14	-.15

A Prova de Classificação com Base na Sílabo Inicial explica 7% da variação nos resultados e os coeficientes estandardizados indicam que o índice multirrisco apresenta uma contribuição tendencialmente significativa ($\beta = -0.13$, $p < 0.10$).

Tabela 7. Sumário da análise de regressão múltipla hierárquica para predição dos resultados da Prova de Classificação com base na sílaba inicial

Variáveis	Classificação com base na sílaba inicial		
	<i>B</i>	<i>SE</i>	β
Passo 1			$R^2=.05$
Idade da Criança	.24	.08	.23
Passo 2			$R^2=.07$
Idade da Criança	.25	.08	.24
Índice de risco	-.38	.20	-.13

Na prova de Supressão da Sílabas Iniciais o índice multirrisco explica 7% da variação nos resultados e os coeficientes estandardizados demonstram que o índice multirrisco apresenta uma contribuição significativa ($\beta = -0.23$, $p < 0.01$) para os resultados obtidos.

Tabela 8. Sumário da análise de regressão múltipla hierárquica para predição dos resultados da Prova de Supressão da sílaba inicial

Variáveis	Supressão da sílaba inicial		
	<i>B</i>	<i>SE</i>	β
Passo 1			$R^2=.01$
Idade da Criança	.12	.08	.12
Passo 2			$R^2=.07$
Idade da Criança	.14	.08	.14
Índice de risco	-.65	.20	-.23

Através da análise da Tabela 9, que apresenta a análise de regressão para a prova de Vocabulário, conclui-se que a contribuição do índice multirrisco é significativa ($\beta = -0.42$, $p < 0.001$), explicando 17% da variação nos resultados.

Tabela 9. Sumário da análise de regressão múltipla hierárquica para predição dos resultados da Prova de Vocabulário

Variáveis	Vocabulário		
	<i>B</i>	<i>SE</i>	β
Passo 1			$R^2=.00$
Idade da Criança	.01	.05	.02
Passo 2			$R^2=.17$
Idade da Criança	.04	.05	.05
Índice de risco	-.78	-.13	-.42

Relativamente ao Conhecimento de Letras, os resultados indicam que o índice multirrisco explica 12% da variação dos resultados desta prova, apresentando um poder explicativo estatisticamente significativo ($\beta = -0.31, p < 0.001$).

Tabela 10. Sumário da análise de regressão múltipla hierárquica para predição dos resultados da Prova de conhecimento de letras

Variáveis	Conhecimento de letras		
	<i>B</i>	<i>SE</i>	β
Passo 1			$R^2=.02$
Idade da Criança	.24	.12	.15
Passo 2			$R^2=.12$
Idade da Criança	.28	.12	.17
Índice de risco	-1.33	.31	-.31

O índice multirrisco apresenta-se como um preditor significativo na prova de Conhecimento do Impresso ($\beta = -0.20, p < 0.01$) explicando 8% da variação nos resultados.

Tabela 11. Sumário da análise de regressão múltipla hierárquica para predição dos resultados da Prova de conhecimento do impresso.

Variáveis	Conhecimento do impresso		
	<i>B</i>	<i>SE</i>	β
Passo 1			$R^2=.04$
Idade da Criança	.15	.06	.19
Passo 2			$R^2=.08$
Idade da Criança	.16	.06	.21
Índice de risco	-.42	.15	-.20

Relativamente à prova de Escrita Inventada, verificou-se que o índice de risco explica 10% da variação dos resultados da prova, apresentando um poder explicativo estatisticamente significativo ($\beta = -0.28, p < 0.05$).

Tabela 12. Sumário da análise de regressão múltipla hierárquica para predição dos resultados da prova de Escrita Inventada

Variáveis	Escrita Inventada		
	<i>B</i>	<i>SE</i>	β
Passo 1 R²= .03			
Idade da Criança	.32	.15	.16
Passo 2 R²= .10			
Idade da Criança	.38	.15	.19
Índice de risco	-1.50	.39	-.28

Discussão

O objetivo do presente estudo foi estudar o desempenho das crianças a frequentar o último ano de educação pré-escolar em diferentes provas de literacia emergente e a sua relação com os indicadores socioeconómicos. Os resultados obtidos fornecem informações importantes sobre as competências de literacia das crianças, bem como a sua relação com indicadores socioeconómicos.

Relativamente às competências de literacia emergente, os resultados das provas permitiram caracterizar o desempenho em diferentes dimensões. A análise dos resultados das diferentes provas revelou uma grande heterogeneidade nas competências das crianças avaliadas. Essa diversidade de resultados evidencia a necessidade de se oferecer respostas diversificadas e adaptadas às crianças, procurando promover a equidade. Na prova de consciência fonológica, os resultados revelaram que as crianças demonstraram desempenhos mais baixos nas tarefas de Supressão da sílaba inicial e Classificação com base na sílaba inicial e uma maior aptidão na tarefa de Análise silábica. De acordo com Whitehurst e Lonigan (1998) a consciência fonológica,

incluindo a competência de análise silábica, é um fator crucial para a aquisição e o desenvolvimento da leitura. Além disso, para tarefas mais complexas, como a supressão ou classificação de sílabas iniciais, é requerido que as crianças detenham um nível mais avançado de consciência fonológica e competências de processamento fonémico. Portanto, é esperado que as crianças enfrentem mais dificuldades nessas tarefas do que na análise de sílabas (Leal et. al., 2016). Os resultados da prova de Vocabulário da WPPSI-R indicam que as crianças apresentaram resultados médios abaixo do esperado para sua faixa etária, de acordo com as normas estabelecidas (Santos, 1999). Verificou-se ainda uma grande heterogeneidade nas competências de vocabulário das crianças avaliadas, ressaltando a necessidade de considerar este aspecto a fim de promover intervenções adequadas e diversificadas, uma vez que esta é uma competência-chave e um alicerce fundamental para a aprendizagem futura da leitura e da escrita (Whitehurst & Lonigan, 1998). Relativamente à Prova de Conhecimento de letras, a análise mostrou uma dispersão significativa no conhecimento das letras entre os participantes, com algumas crianças com facilidade em reconhecer todas as letras, enquanto outras não reconheciam nenhuma letra. Isto é particularmente relevante se considerarmos que o conhecimento das letras é um preditor significativo do sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita (Whitehurst & Lonigan, 1998). Além disso, Sénéchal et al. (2001) também encontraram evidências que destacam a relevância do conhecimento das letras como um fator determinante na aquisição dessas competências. No que concerne à prova de Escrita Inventada, os resultados revelam que a maioria das crianças apresentou um desempenho predominante ao nível dos rabiscos e no nível pré-silábico. Apenas um número reduzido de crianças demonstrou competências mais avançadas nos níveis silábico, alfabético e alfabético-ortográfico.

Para além da análise do desempenho das crianças nas provas de literacia, foi também analisada a associação entre as competências de literacia emergente das crianças e os indicadores socioeconómicos. Os resultados revelaram diferentes níveis de correlação entre as variáveis analisadas. Observou-se uma correlação negativa moderada entre a ação social escolar e a prova de vocabulário, indicando que as crianças que beneficiavam de um nível de Ação Social Escolar mais elevado apresentaram um desempenho inferior nessa competência. Em relação às habilitações do pai e da mãe, foram encontradas correlações positivas moderadas com as provas de consciência fonológica e de vocabulário. Isto sugere que as crianças cujos pais possuem um nível educacional mais elevado tendem a ter um melhor desempenho nessas

competências de literacia emergente. As correlações indicam que o nível educacional dos pais pode desempenhar um papel significativo na promoção das competências de literacia das crianças. Estes resultados vão ao encontro do estudo realizado por Snow et al. (1998), onde foi encontrada uma associação positiva moderada entre as habilitações dos pais e o desempenho das crianças nas provas de vocabulário e de consciência fonológica, competências essas que são consideradas fatores-chave para o sucesso na leitura. Estes resultados evidenciam ainda o papel crucial do envolvimento dos pais e das interações diárias no desenvolvimento da literacia emergente. É importante ressaltar que as correlações encontradas entre as habilitações dos pais e o desempenho das crianças nas provas de vocabulário e de consciência fonológica, tal como discutido por Snow et. al. (1998), não estabelecem uma relação de causa e efeito direta. É necessário considerar uma multiplicidade de fatores adicionais para compreender integralmente o desenvolvimento da literacia emergente nas crianças. De acordo com a perspetiva teórica proposta por Bronfenbrenner (1986), o ambiente familiar desempenha um papel central no desenvolvimento da literacia, operando em diferentes níveis, desde o microssistema, que engloba as relações diretas da criança com a família, até ao macrossistema, que abarca fatores culturais e sociais mais abrangentes. Deste modo, é fundamental considerar o ambiente familiar como um contexto de relevo que pode influenciar de forma significativa o desenvolvimento da literacia emergente. Paralelamente, Garbarino e Ganzel (2000) destacam a importância das experiências de leitura e do acesso a recursos educacionais no processo de desenvolvimento da literacia emergente. As experiências de leitura positivas, tais como a leitura partilhada entre pais e filhos, podem desempenhar um papel preponderante na promoção das competências literárias. De igual forma, o acesso a recursos educacionais, como livros e materiais de leitura, pode proporcionar oportunidades suplementares para o aprimoramento das competências de literacia das crianças. Assim, compreende-se que o desenvolvimento da literacia emergente é um processo complexo e multifacetado, influenciado por um conjunto de fatores interligados.

O presente estudo teve também como objetivo verificar o poder preditivo da acumulação de fatores de risco no desenvolvimento das competências de literacia em crianças de idade pré-escolar. A exposição cumulativa a fatores de risco socioeconómico pode ter um efeito negativo no desenvolvimento infantil (Gutman, Sameroff, & Cole, 2003; Gutman, Sameroff, & Eccles, 2002; Sameroff & Fiese, 2000), incluindo dificuldades de aprendizagem e níveis mais baixos de competência de

literacia (Smith et al., 2010). De acordo com o modelo cumulativo do risco, a exposição a fatores de risco cumulativos pode levar a efeitos cumulativos, nos quais os efeitos negativos se acumulam ao longo do tempo. Isso significa que quanto maior a exposição a fatores de risco, maior a probabilidade de a criança apresentar dificuldades no desenvolvimento. No contexto da análise mencionada, o índice multirrisco, que considerou a soma de diversos fatores de risco socioeconómico, revelou ter um poder explicativo do desempenho das crianças em provas de literacia. Destaca-se, particularmente, o vocabulário e o conhecimento de letras, sugerindo que crianças expostas a múltiplos fatores de risco socioeconómico tendem a apresentar um vocabulário menos desenvolvido e um menor conhecimento de letras, o que tem implicações significativas para as suas aprendizagens futuras de leitura e escrita. O desenvolvimento do vocabulário desempenha um papel fundamental na aquisição da leitura e escrita (Whitehurst & Lonigan, 1998; Sénéchal et al., 2001). Para Sénéchal e colaboradores (2001), o conhecimento de letras, incluindo a identificação e compreensão dos sons das letras, é um precursor importante para a alfabetização. Crianças que apresentam um bom conhecimento de letras demonstram maior facilidade em decodificar palavras e compreender os princípios básicos da escrita (Whitehurst & Lonigan, 1998).

Outros fatores individuais e contextuais podem ainda influenciar o desempenho das crianças nas várias competências de literacia. Este estudo baseou-se nos seguintes fatores de risco socioeconómico: ação social escolar, ocupação dos pais e habilitações literárias dos pais. Embora estes fatores sejam amplamente reconhecidos como indicadores de risco, é importante reconhecer que existem outros fatores que também podem influenciar o desenvolvimento da literacia, como a qualidade do ambiente familiar, o acesso a recursos educacionais e o suporte emocional (Bronfenbrenner, 1979; Sameroff & Fiese, 2000). O modelo ecológico do risco, proposto por Bronfenbrenner (1979), destaca a importância de considerar o ambiente mais amplo em que a criança está inserida, incluindo a família, a comunidade e a sociedade, na compreensão dos fatores de risco e proteção no desenvolvimento infantil. Sameroff e Fiese (2000) enfatizam também a influência da qualidade do ambiente familiar, do acesso a recursos educacionais e do suporte emocional como fatores adicionais que podem moldar a aquisição de competências de literacia nas crianças.

É importante salientar as limitações deste estudo, nomeadamente a abordagem específica adotada, que se baseou em cinco fatores de risco socioeconómico, não tendo

considerado outros indicadores de risco tais como os eventos familiares negativos, o número de crianças a residir em casa e a assiduidade ao jardim de infância. Estudos como os de Sameroff e Eccles (2002) e Sameroff e Fiese (2000) enfatizam a importância de uma perspectiva transacional ecológica do desenvolvimento infantil, que vai para além dos fatores socioeconômicos e destaca as interações dinâmicas entre a criança, a família e o ambiente mais amplo. Deste modo, a inclusão de outros fatores sociais e familiares poderia enriquecer os resultados do presente estudo.

No âmbito das implicações deste estudo, é de grande relevância considerar a associação entre os fatores de risco acumulados e as competências de literacia das crianças, tanto para a prática pedagógica como para a organização do sistema educativo. A compreensão dessa associação pode fornecer reflexões valiosas sobre o papel da educação pré-escolar na preparação e promoção da equidade educacional. Ao reconhecer a influência dos fatores de risco acumulados no desenvolvimento das crianças, os educadores podem adotar abordagens pedagógicas mais sensíveis e adaptadas às necessidades individuais dos alunos, promovendo um ambiente de aprendizagem acolhedor e inclusivo.

Promover o desenvolvimento do vocabulário desde os primeiros anos de vida pode ter um impacto significativo nas competências de leitura e de escrita das crianças. Um vocabulário robusto proporciona uma base sólida para a compreensão e expressão de ideias, facilitando a compreensão de textos e o processo de decodificação da escrita (Leal et al. (2006). Considerando essas evidências, é fundamental que os educadores de infância e profissionais da educação estejam plenamente conscientes da importância do desenvolvimento destas competências e integrem estratégias eficazes nas suas práticas pedagógicas. Uma escola que adota práticas diversificadas reconhece a importância de abordagens pedagógicas adaptadas às necessidades individuais das crianças. Isso implica o uso de diferentes estratégias de ensino, materiais didáticos variados e atividades envolventes que estimulem a curiosidade, a exploração e a participação ativa das crianças no processo de aprendizagem. Ao oferecer uma variedade de experiências de aprendizagem, a escola proporciona às crianças oportunidades de desenvolver competências linguísticas, ampliar o vocabulário, compreender os sons das letras e explorar os princípios básicos da escrita. Essa abordagem enriquecedora cria um ambiente inclusivo e estimulante, onde todas as crianças têm a oportunidade de desenvolver as suas competências de literacia de maneira significativa e eficaz.

A participação ativa e o envolvimento das famílias desempenham um papel fundamental no processo educativo, sendo igualmente relevante ressaltar sua importância. Segundo Mata e Pedro (2021), o trabalho conjunto entre as famílias e os educadores promove um ambiente de aprendizagem mais efetivo para as crianças. As famílias são capacitadas e empoderadas, tornando-se participantes ativos no desenvolvimento educacional de seus filhos. Ao estabelecer parcerias sólidas com as famílias, é possível criar um ambiente coeso e enriquecedor que favoreça o desenvolvimento das competências de literacia nas crianças em idade pré-escolar. Essa abordagem está em consonância com o modelo ecológico do risco, que reconhece a importância dos diferentes contextos de desenvolvimento da criança e a influência que exercem sobre seu desenvolvimento acadêmico e socioemocional. Além disso, a consideração desses fatores de risco pode direcionar políticas e investimentos no sistema educativo, visando a implementação de medidas de apoio e intervenções precoces que possam atenuar os efeitos adversos desses riscos e promover resultados educacionais mais equitativos.

Conclusão

O presente estudo ressaltou a importância da educação pré-escolar na promoção das competências de literacia emergente, que são precursores essenciais do sucesso na leitura e escrita. Os resultados evidenciaram uma heterogeneidade significativa no desempenho das crianças nas diferentes provas, destacando a necessidade de respostas adaptadas e diversificadas para promover a equidade.

Além disso, o estudo demonstrou uma correlação positiva moderada entre as competências de literacia emergente e indicadores socioeconómicos, como a educação dos pais. Os resultados parecem corroborar a literatura anterior que aponta para o papel fundamental do ambiente familiar, das experiências de leitura e do acesso a recursos educacionais no desenvolvimento da literacia emergente.

A análise do impacto cumulativo dos fatores de risco socioeconómico revelou que a exposição a múltiplos fatores de risco está associada a um vocabulário menos desenvolvido e um menor conhecimento de letras.

Perante estes resultados, é fundamental que os educadores de infância adotem abordagens pedagógicas sensíveis e adaptadas, promovendo um ambiente acolhedor e inclusivo. O desenvolvimento do vocabulário desde os primeiros anos de vida deve ser uma prioridade, e estratégias eficazes devem ser integradas nas práticas pedagógicas. Além disso, o envolvimento das famílias como parceiras no processo educativo é essencial, estabelecendo parcerias sólidas e criando um ambiente coeso que favoreça o desenvolvimento das competências de literacia nas crianças em idade pré-escolar.

Referências

- Anderson, L. M., Shinn, C., Fullilove, M. T., Scrimshaw, S. C., Fielding, J. E., Normand, J., & Carande-Kulis, V. G. (2003). The effectiveness of early childhood development programs. *American Journal of Preventive Medicine*, 24(3), 32-46. [https://doi.org/10.1016/S0749-3797\(02\)00655-4](https://doi.org/10.1016/S0749-3797(02)00655-4)
- Assembleia da República. (1997). Lei nº 5/1997 de 10 de fevereiro. Diário da República: I Série, nº 34. Lisboa.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723–742. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.6.723>
- Cadima, J., McWilliam, R. A., & Leal, T. (2010). Environmental risk factors and children's literacy skills during the transition to elementary school. *International Journal of Behavioral Development*, 34(1), 24–33. <https://doi.org/10.1177/0165025409348044>
- Cruz, J. S., Almeida, M., Pinto, P., Constante, P., Macedo, A., Amaral, J., et al. (2014). Contribuição da literacia emergente para o desempenho em leitura no final do 1.o CEB. *Análise Psicológica*, 32(3), 245–257.
- Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2011). Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE) https://estatistica.dgeec.mec.pt/docs/docs_cdr/ISCED2011_PT.PDF.
- Ferro, C. (2012). Relações entre fatores de risco e necessidades das famílias [Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências].
- Garbarino, J., & Abramowitz, R. H. (1992). *Children and families in the social environment* (2nd ed.). Aldine de Gruyter
- Garbarino, J., & Ganzel, B. (2000). The human ecology of early risk. In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (pp. 76–93). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511529320.006>
- Gutman, L.M., Sameroff, A.J., & Cole, R. (2003). Academic growth curve trajectories from 1st grade to 12th grade: Effects of multiple social risk factors and preschool child factors. *Developmental Psychology*, 39(4), 777–790. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.4.777>

- Holanda Gomes, M. B. S. de, & Vale-Dias, M. da L. (2018). Educadores de Infância e a promoção da literacia. *Revista De Psicologia Da Criança E Do Adolescente*, 8(2), 81–97. <http://revistas.lis.ulusiada.pt/index.php/rpca/article/view/2579>
- Leal, T., Gamelas, A. M., Peixoto, C., & Cadima, J. (2014). Linguagem e literacia emergente: propostas de intervenção em jardim de infância. In *Ler para ser: os caminhos antes, durante e...depois de aprender a ler* (pp. 175-205). Coimbra: Almedina.
- Marchão, A. (2021). A educação pré-escolar numa perspetiva de igualdade e equidade. Uma reflexão a partir do quadro legal. *EduSer*, 13(2). <https://doi.org/10.34620/eduser.v13i2.171>
- Mata, L. & Pacheco, P. (2009). Caracterização das práticas de literacia familiar. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicologia*. (pp.1741-1753). Universidade do Minho.
- McIver, E. C. (2016). Promoting literacy development in the early childhood classroom: An evaluation of phonemic awareness and phonics instruction. *LSU Doctoral Dissertations*, 4409.
- NAYEC. (1998). Learning to read and write: Developmentally appropriate practices for young children. *Young Children*, 53(4), 30-46. <https://www.naeyc.org/sites/default/files/globallyshared/downloads/PDFs/resources/position-statements/PSREAD98.PDF>
- Piaget, J. (1962). *Play, Dreams, and Imitation in Childhood*. W. W. Norton & Company.
- Pianta, R. C., & Walsh, D. J. (1996). *High-risk children in schools: Constructing sustaining relationships*. Guilford Press.
- Pires, Â., Brito, E., & Velho, F. (2020). Entre a Educação Pré-Escolar E O 1.o Ciclo Do Ensino Básico - a Perceção Da Criança. *Educação, Sociedade & Culturas*, 67–83.
- Sameroff, A. J., & Eccles, J. S. (2002). The development of children: Implications for health promotion programs. *Family Relations*, 51(2), 124-131.
- Sameroff, A. J., & Fiese, B. H. (2000). Transactional regulation: The developmental ecology of early intervention. In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (pp. 135–159). Cambridge University Press.

- Santos, M. (1999). WPPSI-R: Estudos de adaptação e validação em crianças portuguesas. [Dissertação de doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra]. Repositório científico da Universidade de Coimbra.
- Sénéchal, M., LeFevre, J.-A., Smith-Chant, B. L., & Colton, K. V. (2001). On refining theoretical models of emergent literacy: The role of empirical evidence. *Journal of School Psychology*, 39(5), 439-460. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(01\)00081-4](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(01)00081-4)
- Silva, A. (2008). Bateria de Provas Fonológicas. [Phonological Tests Battery]. ISPA.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações curriculares para a educação pré-escolar. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Smith, J. R., Johnson, L. B., & Brown, K. S. (2010). Examining the relationship between socioeconomic status, literacy skills, and achievement in reading for African American children. *Reading Psychology*, 31(6), 457-482.
- Snow, C., Burns, M., Griffin, P. (1998). Preventing Reading Difficulties in Young Children. National Academy Press.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2004). The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Final Report. Department for Education and Skills.
- Teixeira, M. (2015). Ouvir as letras: promoção integrada das competências de literacia emergente. Porto: FPCEUP.
- Teixeira, C., & Alves, R. (2012). Avaliação do programa de promoção da literacia emergente: ouvir as letras. In S. Leandro, B. Silva, & A. Franco (Eds.), *Atas do II seminário internacional "Contributos da psicologia em contextos educativos"* (pp. 1543-1555). Universidade do Minho. Centro de Investigação em Educação.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872.