

O QUE NOS TORNA MAIS FORTES? PROL – PROGRAMA DE LITERACIA EMERGENTE

Autores: Ana Isabel Gonçalves & Paula Pina

Coautores: Inês Franco Alexandre, Luzia Lima-Rodrigues e Rui Andrade

" - Com este poema fico mais forte. E percebo mais as palavras."

Afonso, 5 anos, depois de ouvir um poema de Herberto Helder.

PROL é um Programa de Literacia Emergente, destinado a bebés a partir dos 6 meses e a crianças até aos 6 anos, que funciona desde 2015 em contexto curricular inclusivo, com sessões semanais, em instituições da área de Lisboa. São objetivos desta comunicação refletir sobre o teor dos resultados preliminares obtidos, partilhar e discutir aspetos relativos à génese, metodologia, instrumentos de observação e estratégias, que criamos para a implementação do PROL. Sublinham-se os benefícios do programa para o desenvolvimento linguístico infantil em sessões de descoberta, criação e recriação das potencialidades da língua e dos encantos da literatura, do livro e da poesia, com o corpo em movimento, com a música e com outras artes.

Palavras-Chave: Literacia emergente; literatura; linguagem; livro; artes.

"What makes us stronger?"

PROL – Emergent literacy Program

"This poem makes me stronger. Words become clearer to me."

Afonso, 5 years old, after listening to a poem written by Herberto Helder

PROL – Emergent Literacy Program is an early childhood development initiative intended for babies from 6 months and children up to 6 years old. The program started in 2015, and involves weekly sessions in inclusive classrooms in institutions in the metropolitan area of Lisbon. This communication offers a reflection on the preliminary results obtained, but it essentially shares and discusses aspects related to the genesis, methodology, observation instruments and strategies that were specifically created to support the implementation of the program. The model of our interventions offers benefits for the development of language and implies the discovery, creation and recreation language and literature, books and poetry, with body in motion, with music and other arts.

Keywords: Emergent literacy; literature; language; book; arts.

I. INTRODUÇÃO

Reconhecendo-se hoje, graças a diversos estudos e a resultados de investigação nacional e internacional, em diferentes áreas do conhecimento, a importância da leitura e da literatura para o desenvolvimento linguístico infantil, muitas vezes se esquece a relação da linguagem com o corpo em liberdade, expressão e criação. Todas as crianças precisam de ser surpreendidas, incentivadas, arrebatadas pela palavra, e de contactar com as várias linguagens artísticas, muito antes de saberem ler e escrever. O PROL é um Programa de Literacia Emergente, implementado pela *Cabeçudos*, *Cabeças com Ideias*, e desenhado por Ana Isabel Gonçalves e Paula Pina. Tem como população-alvo crianças dos 6 meses aos 6 anos integradas em contexto de creche, jardins de infância e ensino pré-escolar e está a ser desenvolvido, desde Outubro de 2015, em três instituições da região de Lisboa. Neste segundo ano do PROL mantemos as parcerias com as mesmas instituições do ano anterior e estamos já em fase de avaliação final dos resultados.

No PROL juntamos competências de linguagem e competências motoras, expressivas, artísticas e puramente sensoriais, socializadoras e interpessoais; sensibilizamos famílias e formamos educadores mais conscientes dos benefícios de um contacto precoce, orientado e de qualidade com livros e obras literárias de diferentes tipologias, em sessões de descoberta e partilha das potencialidades da língua e dos encantos da literatura, com o corpo, com a música e com outras artes. Pensado por uma equipa de especialistas em diferentes áreas (linguística, educação e pedagogias expressivas e educação inclusiva, psicologia, literatura e artes, mediação e promoção de leitura), o PROL funciona em contexto curricular inclusivo, em sessões semanais em sala de aula, ao longo de todo o ano letivo, num processo colaborativo com as educadoras e toda a equipa pedagógica, adequando-se aos projetos em curso em cada instituição.

Recomendado por pediatras, e com a chancela Ler Mais, o PROL destina-se a TODAS as crianças, tanto em salas com grupos heterogéneos, como com grupos homogéneos organizados por faixas etárias, e crianças com Necessidades Educativas Especiais. Muitas crianças não têm o português como língua materna; outras vivem em contextos desfavorecidos, com acesso limitado à cultura e às artes, à literatura e a livros de qualidade. Implementado com muito sucesso em diversas instituições, o PROL quer chegar a todas as crianças e quer fazê-lo e o mais cedo possível, porque todas precisam da palavra poética, de histórias, de descobrir e de jogar com a língua portuguesa, para melhor a dominarem, para diagnosticar e prevenir dificuldades com a leitura e com a escrita, em idade precoce,

antes que seja tarde demais e os problemas se tornem insuperáveis. Disponibilizando recursos multifartísticos variados e de grande qualidade, e com mediadores especializados, o PROL acompanha o desenvolvimento das crianças e ajuda-as construir um futuro melhor na idade certa.

II. CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

De facto, diversos estudos têm colocado em evidência que um dos contextos significativos de promoção de competências pré-leitoras é o jardim-de-infância (Fernandes, 2005; Lopes, 2004, 2005). Investigações recentes demonstram também que a qualidade das ações desenvolvidas na educação pré-escolar é fundamental para o desenvolvimento quer da linguagem, quer da literacia, em particular no que concerne ao ambiente linguístico existente (Casper, 2007). Estudos como o de Dickinson, St. Pierre & Pettengill (2004) sugerem que a utilização de linguagem diversa e complexa durante as práticas quotidianas dos educadores promove o incremento de vocabulário nas crianças. O sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita é uma preocupação de todos os agentes educativos, mas também dos decisores políticos. A aprendizagem da leitura e da escrita, presente nos currículos escolares desde o 1.º ano, é a ferramenta base para o trabalho e as aprendizagens ao longo de todo o percurso escolar. Contudo, a sensibilização para estas aquisições inicia-se desde logo, uma vez que se trata da (re) utilização da língua materna, pelo que permite a realização de uma intervenção precoce, capaz de prevenir dificuldades de vocabulário e sintaxe (Martins & Niza, 1998). Como referimos, o PROL existe desde 2015 e está direcionado para a promoção de competências facilitadoras da aprendizagem da leitura e da escrita, com bebés e em contexto de educação pré-escolar. Pretende-se expandir o leque de ação do programa até ao final do 2.º ano de escolaridade do 1.º CEB, provando, através de uma investigação de cariz semi-experimental, que a intervenção precoce em literacia emergente feita nos moldes propostos e testados pelo PROL, constitui um fator decisivo e preditivo do sucesso escolar.

III. CONTEXTUALIZAÇÃO METODOLÓGICA

Com a chancela do PNL, o PROL surge integrado em contexto curricular, fazendo parte do projeto educativo de cada uma das instituições, e assegura a presença regular semanal, em sala, de um mediador experiente. O PROL procura promover competências de literacia emergente, criar motivação e apetência pela leitura e pela escrita, em sessões que envolvem práticas de sensibilização multifartísticas e culturais de cariz literário e que propiciam o

desenvolvimento linguístico ao nível das consciências fonológica, morfológica, semântica, sintática, e pragmática. Optamos por métodos ativos, dinâmicas cooperativas e flexíveis e pedagogias expressivas. As sessões semanais, com duração variável entre 30 a 60 minutos, de acordo com os grupos e faixas etárias, são pensadas e preparadas para se adequarem ao dia a dia da sala, aos interesses e necessidades das crianças, complementando o trabalho dos educadores e promovendo práticas integradas em vertente não escolarizante.

A equipa PROL criou ainda documentos para recolha de dados e instrumentos de avaliação, que servem de base de trabalho para mediadores e equipas pedagógicas, são adaptados às características de cada criança e de cada grupo e estão em permanente atualização, nomeadamente:

- Avaliação de diagnóstico/avaliação inicial (ficha de despiste PROL e instrumentos de avaliação da instituição: documentos facultados pela instituição e informações cedidas pelos educadores);
- Diário do mediador;
- Ficha de observação individual da criança;
- Reuniões periódicas entre o mediador e o educador de cada grupo e entre os vários elementos da equipa PROL.

No que se refere aos recursos, destacamos:

- Álbuns puros/ livros sem palavras;
- Livros ilustrados (álbuns narrativos, poesia, teatro, banda desenhada, livros de cariz técnico-científico e livros-documentário, livros-alfabeto e livros com números e formas, livros 3-D, livros de arte, etc.);
- Jogos e rimas infantis: lengalengas, destrava-línguas, etc.;
- Narrativas da tradição oral e contos tradicionais portugueses e do mundo;
- Histórias bilíngues;
- Poesia de autores consagrados e de novos autores;
- Histórias inclusivas (braille, língua gestual,...);
- Livros digitais (e-books).
- Música, canções, jogos musicais, dramáticos e expressivos;
- Gestuário;
- Instrumentos musicais e objetos sonoros e manipuláveis;
- Fotografias e reproduções de obras artísticas;
- Brinquedos, marionetas, materiais reciclados; objectos, tanto naturais como artificiais, do quotidiano e reciclados; fitas, bolas, cordas, elásticos, etc.

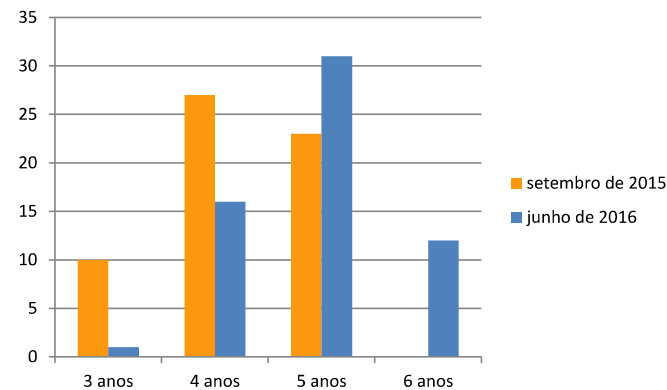
- Ecrãs táteis para reprodução de sons, imagens, animação e e-books;
- Cartões, quadros, painéis, textos e letras móveis de vários materiais;
- Antologias Sonora-Musical, Visual e Literária dos Mediadores PROL, nas quais vamos compilando textos de nossa autoria, textos selecionados e textos criados pelos grupos;

Todos os livros e recursos didáticos usados têm a garantia de excelência a nível da segurança, qualidade, variedade, atualidade e estética. Os livros e outros materiais são selecionados de acordo com critérios ajustados quer às especificidades das propostas, quer às características, necessidades e desenvolvimento individual de cada criança e do grupo. Por isso, o PROL está preparado para contextos educativos inclusivos.

O PROL contempla obras do PNL e muitas outras, premiadas, raras e originais, proporcionando um contacto abrangente e eclético com obras-chave da história da literatura de potencial receção infantil, mas não exclusivamente. Ou seja, grandes autores e grandes obras literárias podem ser precocemente oferecidas às crianças em formatos adequados e recorrendo a estratégias específicas, contribuindo para o desenvolvimento global individualizado da criança, a nível pessoal e social; permitindo o contacto com diferentes géneros artísticos, linguagens estéticas e estilos comunicativos; assegurando a criação de um repertório linguístico e cultural precoce, não restrito às imposições do mercado ou a modas, essencial para a compreensão do mundo e, como provam estudos recentes, essencial também para os sucessos académico e profissional.

No ano letivo de 2015/16 frequentaram o PROL sessenta crianças de três salas de jardim de infância. O grupo A era constituído por vinte crianças dos três aos cinco anos, estando no início do ano assinalados quatro casos de dificuldades de aprendizagem. O grupo B de vinte e três crianças, era também um grupo heterogéneo, estando uma delas em processo de avaliação de diagnóstico de NEE, sendo acompanhada por psicóloga. O grupo C era constituído por dezassete crianças com cinco anos, em ano de transição para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Gráfico 1 – Número de crianças por idade no início e no final do ano letivo 2015/16

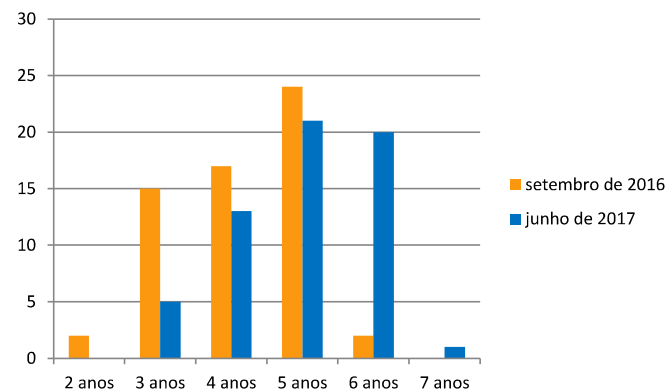


As direções das escolas que aderiram ao nosso programa reconheceram de imediato os benefícios das nossas atividades. Nos dois anos consecutivos houve entusiasmo e expectativa por parte das equipas pedagógicas. No que concerne ao reconhecimento da importância da literacia emergente, todas as educadoras revelaram trabalhar regularmente a narrativa oral, com e sem recurso ao livro, e apontaram a rima tradicional e a poesia de autor baseada na rima tradicional. Manifestaram dificuldades no reconhecimento de repertório clássico e de novidades literárias, no uso de métodos dinâmicos, multiartísticos e ativos, e bem como pouco domínio de estratégias expressivas. No início de cada ano letivo procede-se à leitura e análise dos projetos educativos das instituições aderentes, a fim de se identificarem unidades temáticas, metodologias de trabalho, e ainda para fazer a caracterização geral das crianças, encarregados de educação e do meio envolvente. Em reunião com as equipas pedagógicas e em reuniões individuais com cada uma das educadoras dos grupos envolvidos, recolhemos informações complementares e mais pormenorizadas, tais como: o(s) projeto(s) pedagógico(s) de sala para o ano letivo; a caracterização do grupo (as idades, as crianças assinaladas com necessidades educativas especiais, ou com dificuldades de aprendizagem, as áreas e as atividades de maior interesse, o comportamento geral...); o acervo das bibliotecas escolar, de sala e individual da educadora; a metodologia de trabalho e o perfil de intervenção pedagógica, nomeadamente no que respeita ao desenvolvimento da linguagem, da comunicação, da literacia emergente e da educação literária.

Verificamos ainda que as bibliotecas de sala e as bibliotecas pessoais das educadoras continham predominantemente narrativas destinadas à faixa etária dos seus grupos em

álbuns ilustrados, muitos de cariz técnico-científico: corpo, natureza e espaço; contos de fadas e contos tradicionais. Poucas foram as obras poéticas, bem como obras dos grandes clássicos da história de literatura portuguesa ou estrangeira ou sequer obras de referência na história do panorama editorial para a infância encontradas ou referidas. De Neste segundo ano letivo, todo o processo avaliativo, inicial, intermédio e final, bem como o diálogo, a troca de informações, a partilha de experiências dos mediadores com as educadoras e os restantes técnicos da instituição foram mais céleres, e assinalou-se a aquisição e integração de novas obras e tipologias de leituras e abordagens, bem como os pedidos de sessões de demonstração e ainda uma sessão de formação PROL para pais e técnicos. Existem, novamente três grupos envolvidos: o grupo D, heterogéneo, é constituído por vinte e uma crianças, das quais treze vão transitar para o 1º Ciclo do Ensino Básico, duas têm NEE a receberem já acompanhamento especializado e cinco estão no segundo ano de frequência do PROL; o grupo E, igualmente heterogéneo, é constituído por vinte e oito crianças (incluindo duas crianças com NEE – Asperger e Síndrome de Oposição), tendo sido subdividido em dois grupos, para melhor atendermos às suas necessidades específicas. O Grupo I integra os mais velhos, nascidos em 2011 ou antes, e que já tinham frequentado o PROL no ano anterior. O grupo II é o dos mais novos (nascidos em 2012 ou posteriormente) e que frequentavam o PROL pela primeira vez; Finalmente, o grupo F é constituído por 11 crianças que vão transitar para o 1º Ciclo do Ensino Básico.

Gráfico 2 – Número de crianças por idade no início e no final do ano letivo 2016/17



IV. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

À data de submissão desta proposta de comunicação, estamos ainda em fase de recolha e processamento dos dados. As fichas de observação estão neste momento a ser preenchidas, uma vez que as 36 sessões anuais do PROL só terminam em final de junho. Todavia, uma vez concluídos os 2 anos letivos de implementação, podemos refletir sobre o trabalho realizado, com base nas apreciações regulares das equipas pedagógicas e dos mediadores e nos registos finais de observação individual de cada criança que temos disponíveis.

Após os primeiros três meses de implementação verificamos que as crianças já estão familiarizadas com a metodologia de trabalho e com a estrutura das sessões. Mantêm-se atentas aos textos (sejam textos poéticos, narrativas, ou outros) reconhecendo com facilidade ligações entre temáticas, acontecimentos, palavras, participando ativamente nos momentos de partilha e nos jogos e desafios propostos, aos quais respondem com empenho e prazer. Estão igualmente despertas para o efeito-surpresa e para os jogos, que caracterizam muitas das nossas intervenções. No início deste ano letivo verificamos também que as crianças que estão pela segunda vez a frequentar o PROL manifestam, relativamente aos outros, um domínio generalizado das diversas competências expectáveis. Os resultados das nossas intervenções revelam-se mais frequentemente, não durante as sessões, mas nos dias que se seguem e as educadoras referem explicitamente: um claro aumento de interesse pelas narrativas, pelas diversas tipologias de textos e pelos livros, com e sem ilustrações; uma maior consciência das palavras, dos sons e das letras; um interesse redobrado pelo som e pelo seu significado; maior capacidade de memorização e coordenação psicomotora. Destacam ainda o domínio de novo léxico e maior correção fono-articulatória; maior capacidade de comunicar em voz alta, com boa colocação de voz, volume e controle respiratório. Outros aspectos específicos, como por exemplo, a nível da consciência fonológica, a divisão silábica é espontaneamente explorada, com uma forte e salutar componente competitiva e de ludicidade espontânea; a busca e a descoberta de rimas são muito frequentes entre os vários grupos, quer em brincadeira livre, quer em contexto de trabalho da educadora com o grande grupo. A nível morfo sintático, as crianças exploram a decomposição e construção de palavras, introduzindo e alterando prefixos, com a posterior busca de significados e criação de novas palavras a partir de palavras-raiz. Após as primeiras sessões, o interesse notório pelas atividades e a expectativa gerada em torno do "Dia do PROL", contribuíram para a partilha de jogos em que as próprias crianças autonomamente jogam e fazem as suas leituras, individualmente, a pares ou em pequeno grupo, fora dos horários tipificados e das rotinas. As educadoras referem ainda que algumas dificuldades específicas como por exemplo a nível da lateralidade ou consciência de número parecem resolver-se naturalmente durante as

sessões. Jogos que aliam poesia, música e movimento, que parecem ser desafiadores, tornam-se num sucesso e passam a ser os preferidos dos grupos, que pedem para jogar em momentos livres.

De facto, de acordo com as equipas pedagógicas das instituições, apontam-se diferenças consistentes entre os grupos que participam no PROL e os grupos que não participam, nomeadamente: maior interesse manifesto pelo livro, pela sua descoberta e pela sua manipulação; mais pedidos de leitura e partilha de leituras feitas em casa; presença de outros educadores e pais que pedem informações sobre o PROL e/ou que desejam ter formação (tal como aconteceu em início de maio numa das instituições).

As apreciações globais das equipas pedagógicas e dos mediadores nesta fase permitem-nos referir que crianças em cada grupo são capazes de espontaneamente discriminar e decifrar palavras soltas; algumas entraram já naturalmente na fase de leitura de pequenas frases, em particular as que vão transitar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. As crianças estabelecem relações com a diferença e aplicam conceitos e valorização nas suas próprias considerações e relatos de vivências; revelam alegria, maior curiosidade e capacidade de ouvir e de compreender, de valorizar e antecipar o que irá acontecer numa narrativa ou num poema narrativo; as crianças demonstram ser capazes de exercer funções autorreguladoras, de tomar e dar a vez nas interações sociais, e de comunicar intencionalmente de forma adequada ao contexto social, comunicativo, artístico-expressivo e físico; são capazes de iniciar, manter e terminar interações comunicativas subordinadas a tópicos progressivamente cada vez mais diversificados; são mais rápidas a estabelecer conexões entre repertório anteriormente trabalhado e novas propostas. Há claramente memória viva, evocação e aplicação de conhecimentos adquiridos noutras sessões/atividades/jogos realizados; usam a linguagem oral de forma cada vez mais eficiente e com recurso a vocabulário diversificado (incluindo léxico considerado incomum para a faixa etária). Revelam ainda maior cuidado e deliberada consciência nas suas tentativas espontâneas de articulação correta de sons e palavras, incluindo jogos de desafio e correção entre pares; as construções frásicas são mais corretas e usam frases mais longas e complexas. São capazes de dar informação e de descrever pormenorizadamente o que aconteceu, de falar sobre o que vai acontecer, de controlar o que se passa à sua volta, de expressar rejeições, desejos, fazer sugestões e de regular comportamentos, ajustando necessidades e fazendo acordos.

De um modo muito evidente, as crianças estabelecem relações entre áreas de conhecimento diferenciadas, articulando naturalmente aspetos motores e linguísticos, musicais e visuais, matemáticos e literários, etc., usando tanto termos técnicos como termos poéticos e literários; revelam grande capacidade de verbalização de pensamento

metafórico e de reflexão metafísica sobre as grandes questões da filosofia e da humanidade a partir de referências partilhadas nas sessões. Em geral, demonstram um maior domínio dos diferentes aspetos comunicativos e expressivos; maior capacidade de trabalho a par e em equipa em desafios coletivos de cariz psicomotor, incluindo de sentido e de organização expressiva, dinâmica e criativa do corpo no espaço. Um outro aspeto a não descurar é o maior cuidado na manipulação e respeito pelo livro e outros objetos.

Outros aspetos que a presença do PROL nas instituições veio reforçar junto dos profissionais, equipas pedagógicas e das educadoras, foram, por exemplo, o diagnóstico reforçado, a discussão e o aconselhamento, seguido ou não de encaminhamento especializado mais célere de crianças com indícios de dificuldades. Para além da rapidez e evidência das mudanças verificadas nos aspetos relacionados com o desenvolvimento linguístico das crianças, as educadoras destacam o maior enriquecimento dos projetos educativos com outros recursos, bibliografia, jogos, abordagens complementares, originais e artísticas e o enriquecimento as suas bibliotecas pessoais. Referem ainda ter sentido a necessidade de efetuar mudanças metodológicas na prática pedagógica e didática e inspiração para testar e incluir novas ideias trazidas pelos mediadores PROL, referindo coisas tão simples como a leitura pelo puro prazer do som e da descoberta, sem atender exclusivamente à preocupação temática ou didática, a utilização de jogos e de propostas em contexto familiar, ou a partilha com colegas da instituição e fora da instituição.

Finalmente, no que se refere à relação PROL/famílias, os encarregados de educação notaram um aumento do interesse dos seus educandos pelos livros, mais vontade de contar e de ouvir histórias, ouvir poemas e memorizar e partilhar jogos linguísticos. Fazem referência sistemática ao gosto por brincar com as rimas e ao contágio do gosto pelo livro e pela palavra em contexto familiar, nomeadamente junto de irmãos. Agora “obrigados” a fazer paragens obrigatórias nas secções de livros, recebem pedidos e sugestões, são criticados pelas suas sugestões e convidados a conhecer obras menos comerciais e a apreciar obras premiadas, autores e ilustradores de renome; surpreendem-se por ouvir os filhos falar de poetas como Luís de Camões, Fernando Pessoa, Cesário Verde, ou Eugénio de Andrade, e com a apetência pela descoberta dos livros destes autores, e de muitos outros, que existem em casa esquecidos, numa estante. Durante a formação dada aos pais na instituição A, houve um *feedback* extraordinário acerca de mudanças em casa e apetência pelo livro e leitura. Algumas das crianças do ano letivo 2015-2016 que transitaram para o 1º Ciclo do EB mantêm contacto com a instituição, o que nos permitiu ainda recolher informações bastante positivas quanto a resultados de aprendizagem.

V. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação do PROL aponta alguns resultados que parecem demonstrar que as crianças envolvidas melhoram significativamente o seu desempenho nos diferentes domínios linguísticos (fonológico, morfossintático, semântico e pragmático). Ao longo dos dois anos de aplicação, várias crianças que, no início da implementação do projeto, após diagnóstico inicial, apresentavam níveis abaixo dos esperados para a sua idade, desenvolveram as suas competências pré-leitoras. Estes resultados provisórios alinham-se com evidências encontradas por outros estudiosos (Martins e Silva; Aram (2006), entre outros, que assinalam uma significativa evolução nas competências pré-leitoras de crianças da educação pré-escolar submetidas a diferentes programas de intervenção, em comparação com as que se inseriam nos grupos de controlo. Se compararmos os resultados encontrados com a implementação do Programa «Melhor Falar para Melhor Ler» (Viana, 2002), verificamos que ocorrem diferenças estatisticamente significativas entre crianças que foram sujeitas à intervenção e as que não participaram em qualquer programa. Assim, existência de um programa articulado de desenvolvimento e promoção de competências pré-leitoras parece ter um efeito importante no desenvolvimento literário das crianças abrangidas.

Para finalizar, uma questão que merece uma séria atenção é a influência dos programas na facilitação das posteriores aprendizagens formais da leitura e escrita. Ou seja, estudos como Bishop & League (2006); Fernandes (2004); Haney & Hill (2004); Martins & Farinha (2006); Whitehurst & Lonigan (1998), entre outros, realçam que a implementação de programas específicos de promoção de competências de literacia emergente promove a aquisição de competências facilitadoras do sucesso escolar em momentos posteriores de aprendizagem.

Considerando os resultados preliminares obtidos neste dois anos de implementação do PROL, achamos imprescindível que haja a possibilidade de se darem respostas multidisciplinares, articuladas e ecológicas, nomeadamente relacionadas com a emergência de dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita. Assim sendo, parece-nos essencial encontrar formas de:

- continuar a financiar o projeto (sobretudo com o apoio de mecenas) junto de instituições públicas e privadas;
- assegurar formação continuada e creditada para educadores e professores da rede pública e privada, e IPSS, de modo a que haja validação teórica e apoio à implementação de modelos, estratégias articuladas e focalizadas, e ainda o uso de instrumentos testados, métodos ativos, ambientes criativos e recursos variados e ricos;

No que concerne a relação com as famílias, pais e encarregados de educação, consideramos fulcral o trabalho de sensibilização de todos os agentes educativos para a importância do contacto com a leitura e a escrita, da estimulação precoce e do enraizamento de hábitos e de práticas multidisciplinares de leitura e escrita, que envolvam todas as vivências e dimensões expressivas, métodos ativos e multiartísticos oriundos não só da literatura, mas também de outras ciências e artes, como a música, o movimento e a dança, o drama, as artes plásticas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBUQUERQUE, A., SALVADOR, L., & ALVES MARTINS, M. (2011). "A evolução da escrita inventada e a aquisição precoce da leitura em crianças de idade pré-escolar: O impacto de um programa de intervenção de escrita inventada" In *Actas do XI Congresso Internacional Galego- Português de Psicopedagogia* (pp. 3455- 3466). A Coruña: Universidade da Coruña.
- ARAM, D. (2006). "Early literacy interventions: The relative roles of storybook reading, alphabetic activities, and their combination". *Reading and Writing*, 19, 489-515.
- BAKER, L.; SERPELL, R. & SONNENSCHIN, S. (1995). "Opportunities for literacy learning in the homes of urban preschoolers". In MORROW, L.M. (Ed.), *Family Literacy: Connections in schools and communities* (pp. 236-252). Newark, DE: International Reading Association and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34, 452-477.
- BISHOP, A. & LEAGUE, M. (2006). "Identifying a multivariate screening model to predict reading difficulties at the onset of kindergarten: A longitudinal analysis". *Learning Disability Quarterly*, 29, 235-252.
- COCHRAN-SMITH, M. (1986). "Reading to children: A model of understanding texts". In SCHIEFFELIN, B.B. & GILMORE, P. (Eds.), *The Acquisition of Literacy: Ethnographic perspectives* (Vol. XXI, pp. 35-54). Norwood, NJ: Ablex Publishing Co.
- DICKINSON, D.K.; ST. PIERRE, R.B. & PETTENGILL, J. (2004). "High-quality classrooms: A key ingredient to family literacy programs' support for children's literacy". In WASIK, B. (Ed.), *Handbook of Family Literacy* (pp. 137-154). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- DUFVA, M.; NIEMI, P. & VOETEN, M. (2001). "The role of phonological memory, word recognition, and comprehension skills in reading development: From preschool to grade 2". *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 14, 91-117.
- FERNANDES, P.P. (2004). "Literacia emergente". In LOPES, J.; VELÁSQUEZ;
- FERNANDES, P.P. (2005). *Concepções e Práticas de Literacia Emergente em Contexto de Jardim-de-Infância*. Braga: Universidade do Minho (Tese de Doutoramento).
- FRANCISCO, A.; ÁREAS, M.; VILLERS, R. & SNOW, C. (2006). "Evaluating the impact of different early literacy interventions on low-income Costa Rican kindergarteners". *International Journal of Educational Research*, 45, 188-201.
- GUTHRIE, J.; WIGFIELD, A.; BARBOSA, P.; PERENCEVICH, K.; TABOADA, A.; HANEY, M. & HILL, J. (2004). "Relationships between parent-teaching activities and emergent literacy in preschool children". *Early Child Development and Care*, 174, 3, 215-228.
- KORAT, O. (2005). "Contextual and non-contextual knowledge in emergent literacy development: A comparison between children from low SES and middle SES communities". *Early Childhood Research Quarterly*, 20, 220-238.
- LOPES, J. (2004). "Ler ou não ler: Eis a questão!" In LOPES, J.; VELÁSQUEZ; FERNANDEZ, P.P. & BARTOLO, *Aprendizagem, Ensino e Dificuldades da Leitura*. Coimbra: Quarteto.
- LOURENÇO, C. & Martins, M. (2010). "Evolução da linguagem escrita no pré-escolar". In *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (edição CD-ROM). Braga: Universidade do Minho.
- MARTINS, M. & FARINHA, S. (2006). "Relação entre os conhecimentos iniciais sobre linguagem escrita e os resultados em leitura no final do 1.º ano de escolaridade". *Livro de Actas da XI Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (pp.1051-1060). Psiquilíbrios Edições.
- MARTINS, M. & SILVA, C. (2006). "The impact of invented spelling on phonemic Awareness". *Learning and Instruction*, 16, 41-56.
- MATA, L., & MARQUES, L. (2010). "Concepções dos educadores de infância sobre o desenvolvimento da literacia". In C. Nogueira, I. Silva, L. Lima, A. T. Almeida, R. Cabecinhas, R. Gomes, C. Machado, A. Maia, A. Sampaio & M. C. Taveira (Eds.), *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp. 1629-1640).

- MATA, L. (2004). "Era uma vez... ". *Análise Psicológica*, 1, XXII, 95-108.
- PEREIRA, I., & VIANA, L. (2003). *Aspectos da didáctica da vertente oral da linguagem materna no Jardim de Infância e no 1º Ciclo do Ensino Básico: Algumas reflexões*. I.E.C.: Universidade do Minho.
- RHYNER, P. M. (2009). *Emergent Literacy and Language Development: Promoting Learning in Early Childhood*. New York: Guilford Press.
- RIGOLET, S. A. (2006). *Para uma aquisição precoce e optimizada da linguagem*. Porto: Porto Editora.
- RIBEIRO, M. (2005). «Ler Bem para Aprender Melhor»: Um estudo exploratório de intervenção no âmbito da descodificação leitora. Braga: Universidade do Minho (Tese de Mestrado).
- SANTOS, A. C. (2008). *Cognitive-linguistic processing markers for the identification of european portuguese-speaking school-age children with specific language impairment*, Dissertação de doutoramento não publicada. Braga: Universidade do Minho.
- SANTOS, A. C. (2002). *Perturbações da linguagem: Para a construção de um instrumento de avaliação*. Tese de mestrado não publicada. Braga: Universidade do Minho.
- SÉNÉCHAL, M. & LEFEVRE, J. (2002). "Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study". *Child Development*, 73, 2, 445-460.
- SHIPLEY, K., & MCAFEE, J. (2004). *Assessment in speech-language pathology: A Resource Manual*. New York: Delmar Learning.
- SILVA, C. (2003). *Até à descoberta do princípio alfabético*. Lisboa: Gulbenkian.
- SILVA, V.L. (2011). *Avaliação de vocabulário receptivo e expressivo em crianças com e sem Perturbações da Comunicação, dos 36 aos 71 meses*. Tese de mestrado não publicada. Braga: Universidade do Minho.
- SIM-SIM, I. (2010). *Avaliação da linguagem oral: Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- SIM-SIM, I. & VIANA, L. (2007). *Para a Avaliação do Desempenho de Leitura*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.

- SONNENSCHIN, S. & MUNSTERMAN, K. (2002). "The influence of home-based reading interactions on 5-year-old's reading motivations and early literacy development". *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 318-337.
- SULZBY, E. & TEALE, W. (1991). "Emergent literacy". In BARR, R.; KAMIL, M.L.; MOSETHAL, P. & PEARSON, P.D. (Eds.), *Handbook of Reading Research* (Vol. II, pp. 727- -758). New York: Longman.
- TEALE, W., & SULZBY, E. (1989). "Emergent Literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers". In W. Teale, & E. Sulzby (Eds.), *Emergent Literacy - Writing and reading* (pp. vii-xxv). Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- TEIXEIRA, M.M. (1993). *Comportamentos Emergentes de Leitura: Aspectos cognitivos e linguísticos*. Braga: Universidade do Minho (dissertação de doutoramento, não publicada).
- VIANA, F. (2002). *Melhor Falar para Melhor Ler. Um programa de desenvolvimento de competências linguísticas (4-6 anos)*. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- WHITEHURST, G.J. & LONIGAN, C.J. (1998). "Child development and emergent literacy". *Child Development*, 69, 848-872.
- WIGFIELD, A. & GUTHRIE, J. (1997). "Relations of children's motivation for reading to the amount and breath of their reading". *Journal of Educational Psychology*, 89, 3, 420-432.