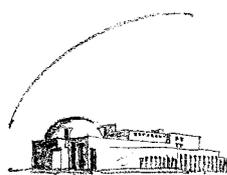


A Ler Vamos...

Intervenção Precoce na Aprendizagem da Leitura e Escrita



Matosinhos
Câmara Municipal

Câmara Municipal de Matosinhos
Divisão de Educação e Formação



Matosinhos, 2009

RESUMO

A Câmara Municipal de Matosinhos apresenta como preocupação primordial a diminuição do insucesso escolar das crianças, aliada à promoção do seu sucesso académico. Neste âmbito, a Divisão de Educação e Formação decidiu desenvolver um programa visando melhorar as competências pré-leitoras das crianças de cinco anos. A opção da autarquia centra-se na educação pré-escolar como um contexto privilegiado de promoção de competências pré-leitoras que se perfilham como predictoras e facilitadoras da aquisição inicial da leitura/escrita. Este projecto começou a ser implementado no ano lectivo de 2005/2006, abrangendo actualmente toda a oferta pública e IPSS's do concelho. A intervenção baseou-se na implementação do programa «Melhor Falar para Melhor Ler» (Viana, 2002) e da sua adaptação a diferentes suportes escritos, que permitiram trabalhar diversas competências de literacia emergente, tais como a linguagem oral, o processamento fonológico e as conceptualizações sobre a linguagem escrita. Neste documento apresentam-se os pressupostos teóricos, procedimentos, instrumentos e principais resultados encontrados ao longo dos anos. No final é discutida a pertinência da autarquia se envolver na implementação destas intervenções desde a entrada na educação pré-escolar, no sentido de promover precocemente o sucesso escolar.

Índice

1.	Introdução	04
2.	Desenvolvimento das competências pré-leitoras	06
	2.1. Perspectiva da Literacia Emergente	06
	2.2. Contextos de promoção de competências pré-leitoras	08
3.	O Projecto de Intervenção Precoce na Aprendizagem da Leitura e da Escrita	09
	3.1. Implementação do Projecto IP	10
	3.1.1. Ano lectivo de 2005/2006	10
	3.1.2. Ano lectivo de 2006/2007	13
	3.1.3. Ano lectivo de 2007/2008	14
	3.1.4. Ano lectivo de 2008/2009	15
	3.2. Implementação do Projecto IP: Alargamento da intervenção ao 1º ciclo	20
	3.3. Aposta multidisciplinar	21
4.	Discussão e Conclusão	22
5.	Referências Bibliográficas	23
6.	Participantes no Projecto	27
7.	Endereço Institucional	28

Índice de Quadros

- Quadro 1. Estatísticas descritivas relativas ao primeiro momento de avaliação.
 Quadro 2. Objectivos das reuniões com as educadoras.
 Quadro 3. Reuniões com encarregados de educação.
 Quadro 4. Efeitos entre os sujeitos no terceiro momento – 05/06.
 Quadro 5. Efeitos entre os sujeitos no terceiro momento – 06/07.
 Quadro 6. Efeitos entre os sujeitos – 07/08.
 Quadro 7. Estatísticas descritivas relativas aos dois grupos – 07/08.
 Quadro 8. Instrumentos utilizados no ano lectivo de 2008/09.
 Quadro 9. Domínios pré-leitores abrangidos pelo projecto.
 Quadro 10. Módulos administrados na acção de formação para educadoras de infância.
 Quadro 11. Magnitude do efeito para cada competência pré-leitora.
 Quadro 12. Análise da co-variância para cada competência.

Índice de Figuras

- Figura 1. Agentes de mudança no projecto IP.
 Figura 2. Competências dos agentes de mudança.
 Figura 3. Distribuição das crianças pelo concelho.
 Figura 4. Desempenho das crianças sinalizadas vs. crianças não sinalizadas no pré-teste.
 Figura 5. Evolução do desempenho das crianças ao longo do tempo.
 Figura 6. Distribuição das crianças pelos agrupamentos verticais de escolas e Escola Básica Integrada/1º ciclo.

1. Introdução

Actualmente, assiste-se a uma valorização crescente da componente escolar enquanto motor de desenvolvimento de níveis de literacia superiores. O aumento progressivo da escolaridade obrigatória traduz a sensibilização geral para a necessidade de uma sociedade dotada de maiores competências, mais capaz e habilitada, assim como para a perspectiva do contexto escolar enquanto atenuador das diferenças individuais impostas pelos sistemas ecológicos (Lopes, 2005).

A aprendizagem da leitura e da escrita, presente nos currículos escolares desde o 1º 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).

A Câmara Municipal de Matosinhos (CMM), consciente da importância destes factores no percurso escolar das crianças, apostou numa intervenção de promoção, por oposição a uma lógica remediativa, a qual vai ao encontro das orientações curriculares para a educação pré-escolar (ME, 1997). Neste sentido, a autarquia pretende mobilizar os diversos agentes educativos com o objectivo de trabalhar competências pré-leitoras em crianças na idade de transição para o 1º ciclo, facilitando a aquisição posterior da leitura e da escrita, ferramentas basilares do sucesso escolar.



Figura 1. Agentes de mudança no projecto IP.

Destacam-se como agentes de mudança as educadoras de infância, os encarregados de educação enquanto representantes do contexto familiar e os técnicos de psicologia disponibilizados pela autarquia. A estes técnicos compete a avaliação das competências pré-leitoras das crianças e posterior intervenção sistematizada e focalizada em pequenos grupos, reunião com as educadoras de infância e com os encarregados de educação, numa perspectiva de consultadoria, informando dos resultados e evolução das crianças e partilhando estratégias para a promoção dessas competências. É também sua responsabilidade realizar a articulação interinstitucional, facilitando o encaminhamento de casos com necessidades específicas. As educadoras de infância, face ao trabalho que, por natureza, desenvolvem, são agentes fundamentais na promoção das competências pré-leitoras, estando, também, mais atentas a eventuais dificuldades das crianças. Os encarregados de educação, perante as acções de sensibilização implementadas, poderão prolongar no contexto familiar variadas estratégias de contacto com o impresso, estimulação oral e fonológica e motivação para a leitura e a escrita.

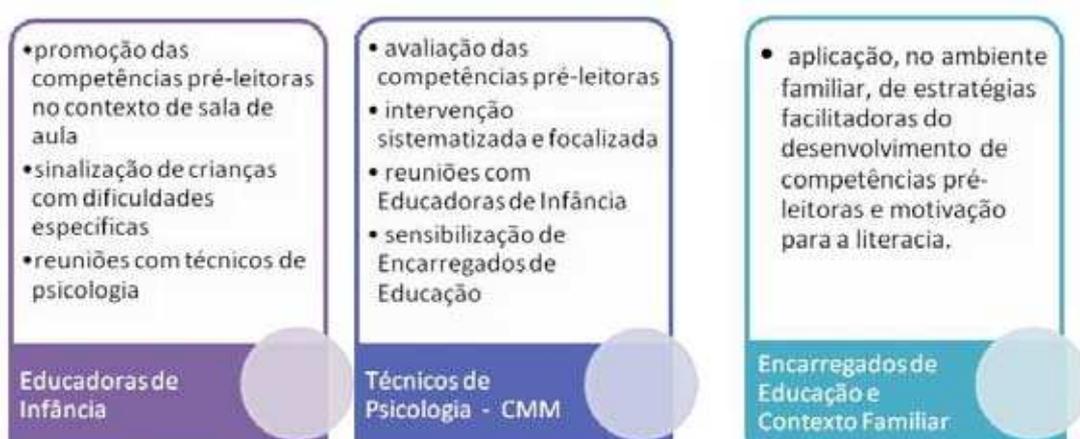


Figura 2. Competências dos agentes de mudança.

Apresenta-se, seguidamente, o referencial teórico orientador do projecto, salientando-se as principais áreas de intervenção, as actividades a desenvolver no jardim-de-infância e, ainda, as diversas dinamizações com a comunidade educativa, de forma a garantir uma intervenção holística, de carácter prolongado e que se integre a longo prazo nas rotinas educativas da idade pré-escolar do concelho de Matosinhos. O projecto que se apresenta tem sido articulado com a Universidade do Minho, designadamente com a Escola de Psicologia, em duas valências: i) consultadoria científica; ii) formação certificada de docentes.

Após a descrição do projecto é apresentada uma súmula dos quatro anos lectivos de desenvolvimento do projecto (de 2005 a 2009), explanando-se, para cada um, os participantes, procedimentos e principais resultados, o que permite verificar a evolução do próprio projecto, procurando não só uma melhor adequação do mesmo à comunidade envolvente, como também o acompanhamento dos avanços teóricos nesta área de investigação. Termina-se com uma integração reflexiva do projecto, analisando-se a pertinência da intervenção autárquica na dimensão educativa.

2. Desenvolvimento das competências pré-leitoras

2.1. Perspectiva da literacia emergente

A literacia emergente engloba o conjunto de conhecimentos, competências e atitudes que se assumem como precursores do desenvolvimento e da aprendizagem da leitura e escrita, abrangendo igualmente os contextos que facilitam esse desenvolvimento (Whitehurst & Lonigan, 1998). A literacia emergente está, assim, relacionada com os primeiros passos que as crianças percorrem até à aquisição do mundo da escrita e da leitura (Korat, 2005). O estudo da literacia emergente é, segundo Haney & Hill (2004), um fenómeno recente, que tem vindo a valorizar o papel de factores até ao momento negligenciados, como as experiências de escrita, a consciência fonológica e a acessibilidade ao impresso nos diferentes ambientes em que as crianças se inserem. Esta nova perspectiva procura abranger o estudo de bebés e crianças, encarando a literacia não apenas como uma capacidade cognitiva, mas também como uma actividade socio-psico-linguística. Deste modo, é valorizada a dimensão social inerente à literacia emergente, nomeadamente o contributo dos contextos familiares e da comunidade (Teale & Sulzby, 1989).

Esta perspectiva encara também as crianças como construtoras activas no conhecimento da linguagem escrita (Mata, 2004). Através das experiências proporcionadas no quotidiano, as crianças criam e testam hipóteses sobre a linguagem escrita, desde a sua funcionalidade, às convenções utilizadas e à correspondência com a linguagem oral. Estes conhecimentos e estratégias evoluem ao longo do tempo, demonstrando que a aprendizagem da leitura consiste num processo desenvolvimental, em que as crianças começam muito cedo a adquirir a apreensão e domínio do sistema convencional da escrita (Mata, 2004; Teale & Sulzby, 1989). Desta forma, as crianças constroem estes conhecimentos através de explorações individuais da linguagem escrita, de interações com pais e outros adultos significativos e de observações dos outros em actividades literácitas (Teale & Sulzby, 1989).

As experiências vividas pelas crianças em idade pré-escolar, designadamente as oportunidades, quantidade e variedade de leitura e de exploração da linguagem escrita, bem como o sentimento de eficácia pessoal nestas mesmas actividades, influenciam o desenvolvimento de competências de literacia emergente, bem como as atitudes e sentimentos face à leitura e escrita. É, portanto, um processo desenvolvimental, que pressupõe a criança como um ser activo, capaz de elaborar juízos críticos acerca da linguagem oral e escrita, evoluindo gradualmente na construção da sua identidade de leitor e escritor, não devendo a estimulação e promoção destas competências cingir-se a faixas etárias específicas. Pelo contrário, assumindo o seu carácter emergente, devem proporcionar-se, o mais precocemente possível, experiências enriquecedoras do ponto de vista literácito, recorrendo sobretudo aos exemplos e materiais do quotidiano, enquanto suportes atractivos e significativos para a criança.

Existem três conjuntos de competências pré-leitoras fortemente associados ao sucesso nas tarefas de leitura/escrita posteriores: competências de linguagem oral, conhecimentos acerca do impresso e competências de processamento fonológico (Fernandes, 2005). De acordo com Haney & Hill (2004), o conhecimento destas áreas e de actividades mais eficazes na facilitação de competências de literacia emergente

permitem a promoção de melhores desempenhos neste domínio, bem como a prevenção de dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita.

O vocabulário e outras competências de linguagem oral parecem ser fundamentais para a evolução da representação global das palavras e para a sua representação segmental (Whitehurst & Lonigan, 1998), pelo que a exposição a modelos linguísticos orais e impressos de qualidade deve existir desde tenra idade (Lopes, 2004). A compreensão oral de histórias é igualmente apontada como uma competência pré-leitora essencial, não só porque, implicitamente, desenvolve o nível vocabular da criança, como também possibilitará que a criança se torne um leitor eficiente em níveis de dificuldade superior. A investigação tem demonstrado a importância das competências de compreensão oral de textos, adquiridas antes da entrada no 1º ciclo, no desenvolvimento da compreensão leitora (Dufva, Niemi & Voeten, 2001; Verhoeven & Leeuwe, 2008). Algumas dessas competências relacionam-se com a capacidade de fazer inferências e relacionar diferentes informações provenientes do texto, bem como com a identificação do tema das histórias (Verhoeven & Leeuwe, 2008). A exploração efectuada pelas crianças e as estratégias utilizadas para a compreensão de histórias modelam a utilização de fontes de informação e desenvolvem as competências e processos necessários à criação de sentido e compreensão de textos (Cochran-Smith, 1986; Guthrie et al., 2004; Sulzby & Teale, 1991). Sonnenschein & Munsterman (2002) sugerem, por exemplo, que a leitura de histórias permite a familiarização com a estrutura da história, nomeadamente com as personagens, os contextos e situações, e com conhecimentos prévios das crianças, o que, por sua vez, facilita a compreensão dessa história.

Torna-se ainda essencial que as crianças desenvolvam um conjunto de convenções usadas na escrita, bem como o conhecimento sobre as regras de correspondência grafema-fonema e fonema-grafema e o reconhecimento de letras (Dionísio & Pereira, 2006; Fernandes, 2004).

Finalmente, o processamento fonológico reflecte a capacidade da criança em discriminar e manipular os diferentes sons que compõem a fala. Esta habilidade permite que a criança se aproprie com mais facilidade do princípio alfabético que rege as actividades de leitura e escrita. O contacto com o material impresso permite à criança distinguir as variações do código escrito, compreendendo que há regras específicas que orientam o processo da escrita e da leitura (Bishop & League, 2006).

Tem vindo a aumentar o corpo de investigação sobre a motivação para a leitura e a escrita, sendo sugerido que esta dimensão influencia o aumento do envolvimento em actividades de leitura relevantes que, por sua vez, promovem competências de literacia (Sonnenschein & Munsterman, 2002). A motivação para a leitura vai decrescendo ao longo da escolaridade, sendo distinta antes e após a aprendizagem formal da leitura e escrita (Baker & Wigfield, 1999; Guthrie & Wigfield, 1999; Sonnenschein & Munsterman, 2002; Wigfield, 1997; Wigfield & Guthrie, 1997). De acordo com Guthrie e colaboradores (2007), nos últimos anos do 1º ciclo do ensino básico, a motivação para a leitura engloba diversas componentes: (i) curiosidade ou interesse; (ii) preferência ou desafio; (iii) envolvimento; (iv) auto-eficácia; (v) competição; (vi) reconhecimento; (vii) rendimento; (viii) interacção social e (ix) evitamento.

Embora apresentadas de modo seccionado, as competências supracitadas desenvolvem-se de um modo interdependente e inter-relacionado. Deste modo, as

experiências de leitura, as oportunidades de escrita e a proficiência na linguagem oral influenciam-se mutuamente e facilitam o desenvolvimento de cada uma destas competências (Teale & Sulzby, 1989).

2.2. Contextos de promoção de competências pré-leitoras

Um dos contextos significativos de promoção de competências pré-leitoras é o jardim-de-infância (Fernandes, 2005; Lopes, 2004, 2005). A investigação tem evidenciado que a qualidade das acções 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). Também o estudo de Dickinson, St. Pierre & Pettengill (2004) sugere que a utilização de linguagem diversa e complexa durante as práticas quotidianas dos educadores promove o incremento de vocabulário nas crianças.

Contrariamente às evidências da literatura, tem vindo a verificar-se pouco investimento na implementação de acções e programas de promoção de competências pré-leitoras, nomeadamente devido à reduzida formação dos docentes (Fernandes, 2005).

Concomitantemente, persiste ainda a crença de que a aprendizagem da leitura e escrita deve apenas ser iniciada aquando da entrada no 1º ciclo, remetendo para conceitos como o de prontidão para a leitura, ou seja, para a noção de que existe um momento específico para se poder aprender a ler e escrever (Fernandes, 2004).

Deste modo, os educadores devem ser formados no sentido de encorajarem e promoverem o desenvolvimento de competências pré-leitoras, através de actividades diversas como i) actividades de leitura partilhada entre crianças e adultos, que estimulem a interacção verbal; ii) jogos que se focalizem na estrutura fonológica das palavras faladas e iii) actividades que enalteçam a relação entre a fala e o material impresso (Clancy-Menchetti, 2006).

O contexto da educação pré-escolar deve, portanto, proporcionar um ambiente rico em experiências de promoção de competências de literacia emergente, facilitando a implementação de programas que promovam o desenvolvimento de competências de sensibilidade fonológica, conhecimento sobre o impresso e competências emergentes de escrita (Clancy-Menchetti, 2006; Fernandes, 2005). Haney & Hill (2004) sugerem que a utilização de actividades de promoção de competências pré-leitoras é essencial não só para melhorar o desempenho das crianças, mas também para prevenir dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita nas crianças consideradas de risco. Francisco, Áreas, Villers & Snow (2006) acrescentam que existem diferentes tipos de programas de intervenção precoce no âmbito da literacia, dos quais salientam a tutoria de pares, os programas de promoção de sensibilidade fonológica e projectos que envolvam as famílias. Um dos pressupostos centrais visa que as crianças que se inserem em comunidades literácitas contactam com a leitura e a escrita desde muito novas, através das experiências e oportunidades criadas nos seus contextos de proveniência (Teale & Sulzby, 1989).

A família constitui, portanto, o ambiente de aprendizagem mais precoce em que as crianças se inserem (Haney & Hill, 2004), sendo importante conhecer como é que diferentes aspectos do envolvimento parental e do ambiente familiar influenciam o desenvolvimento da literacia (Saracho, 2000; Sénéchal & LeFevre, 2002). A família

desempenha igualmente funções essenciais na facilitação do processo de apreensão dos aspectos funcionais, convencionais e conceptuais da linguagem escrita, bem como na formação de atitudes positivas face à literacia (Mata, 2004).

A caracterização das actividades de literacia na família é uma tarefa complexa (Mata, 1999), na medida em que estas práticas são multidimensionais, englobando diferentes domínios, tais como os recursos literários do contexto familiar, as actividades de literacia realizadas em conjunto com as crianças e os hábitos e práticas de leitura dos pais. No que se refere aos recursos literários, é importante que o ambiente familiar seja rico em estímulos, devendo, para tal, possuir materiais adequados ou recorrer a fontes de recursos como, por exemplo, bibliotecas. As actividades realizadas com as crianças podem assumir um carácter formal ou informal, de acordo com o tipo de estratégias utilizadas. Por último, as práticas de leitura dos pais constituem a principal fonte de modelagem, permitindo à criança apropriar-se, através da observação dos seus pais mais significativos, das actividades de leitura e escrita, ao mesmo tempo que lhes reconhece o valor e a funcionalidade.

Admitindo a relevância do papel da família no desenvolvimento das competências pré-leitoras e no fomento da curiosidade e interesse das crianças pela leitura e escrita, devem ser desenvolvidas acções de sensibilização e, mesmo, de formação parental, que a capacite enquanto agente educativo de excelência, promotora do sucesso escolar dos seus educandos. Estas iniciativas deverão ocorrer o mais precocemente possível, convergindo com o postulado das perspectivas de literacia emergente.

3. O Projecto de Intervenção Precoce na Aprendizagem da Leitura e da Escrita

Considerando a importância do desenvolvimento da literacia emergente no sucesso da aprendizagem formal da leitura e escrita (Haney & Hill, 2004), bem como os resultados dos estudos nacionais realizados pelo Ministério da Educação que indicam que, no final do 1º ciclo do ensino básico, os níveis de desempenho alcançados estão aquém do que seria expectável e desejável (Santos, Neves, Lima & Carvalho, 2007; Sim-Sim & Viana, 2007), a Câmara Municipal de Matosinhos decidiu iniciar um programa visando melhorar as aprendizagens nesta área. Os pressupostos teóricos subjacentes à definição do projecto assentaram em grandes afirmações: i) a aprendizagem da leitura e escrita encontra-se de sobremaneira associada ao sucesso escolar das crianças, já que é transversal a qualquer área do conhecimento; ii) a leitura não é uma competência que se desenvolva espontaneamente, implicando a consciência de certas dimensões da linguagem oral que, para a maior parte das crianças, requer alguma forma de instrução explícita e iii) uma intervenção precoce promove o desenvolvimento de competências pré-leitoras que, por um lado, facilitam *a posteriori* a aprendizagem formal da leitura e escrita e, por outro lado, permitem a detecção de crianças em risco de apresentarem dificuldades nesta dimensão, facilitando o seu encaminhamento precoce (Fernandes, 2004; Lopes, 2005; Martins & Niza, 1998; Saint-Laurent, Giasson & Drolet, 2001; Silva, 2003).

De seguida, serão analisados os resultados obtidos ao longo de quatro anos lectivos de implementação do projecto.

3.1. Implementação do Projecto IP

3.1.1. Ano lectivo de 2005/2006

Participantes

O programa foi implementado com trinta crianças de cinco anos que pertenciam aos jardins-de-infância de um agrupamento vertical de escolas do concelho de Matosinhos. A média de idade das crianças era de 4.90 (DP = .30), constatando-se que a percentagem de crianças do sexo masculino e feminino envolvidas no estudo era similar.

Instrumentos

A fim de avaliar as competências linguísticas das crianças de cinco anos, foi utilizado o TICL – Teste de Identificação de Competências Linguísticas (Viana, 2004) –, que permite a avaliação de competências pré-leitoras, nomeadamente de dimensões como o conhecimento lexical, o conhecimento morfo-sintáctico, a memória auditiva e a reflexão sobre a língua de crianças que ainda não iniciaram a aprendizagem formal da leitura e da escrita. É um teste referenciado a critério, cujo valor do coeficiente de consistência interna é de .93.

Procedimentos

O projecto englobou o estudo com um grupo experimental e um grupo que não foi alvo de intervenção, com três medidas no tempo. Inicialmente foi aplicado o TICL a todas as crianças de cinco anos. Neste primeiro momento de avaliação foi possível verificar a existência de heterogeneidade entre as crianças, relativamente às competências avaliadas. Face às diferenças nos desempenhos das crianças, foram criados dois grupos: um com as crianças que apresentavam um nível de mestria esperado para a idade, e outro com as crianças que apresentam um nível de mestria abaixo do esperado para a idade.

As estatísticas descritivas encontradas no primeiro momento de avaliação estão descritas no Quadro 1.

	N	%	Média	Desvio Padrão	Amplitude
G0	N = 14	46.67%	112.43	10.83	88.0-126.0
G1	N = 16	53.33%	92.81	9.25	73.0-105.0

Quadro 1. Estatísticas descritivas relativas ao primeiro momento de avaliação.

Tendo em consideração esta evidência, as crianças com níveis de mestria abaixo dos níveis esperados para a sua idade foram submetidas a uma intervenção semanal («G1»), baseada no programa «Melhor Falar para Melhor Ler» (Viana, 2002), enquanto as restantes crianças não foram alvo de intervenção («G0»).

Este é um programa de desenvolvimento das competências linguísticas, adequado para a faixa etária dos quatro aos seis anos de idade. Tem como objectivos primordiais

facilitar o acesso por parte dos educadores de infância a recursos (informação e estratégias) actualizados na área da literacia emergente, capacitando-os não só para a identificação precoce de dificuldades nas crianças ao nível do domínio da oralidade, como também para a realização de um trabalho mais sistemático e focalizado nesta área, capaz de prevenir essas mesmas lacunas. A autora refere ainda a pertinência de envolver os pais nestas acções, sensibilizando-os para a importância da linguagem no processo desenvolvimental das crianças.

Organizado em treze sessões, cada uma implica a leitura e exploração de uma história, o trabalho de escrita e de reflexão sobre a língua, o reconto da história e a exploração da história através de linguagens não verbais, indicando-se, para cada alínea de intervenção, materiais específicos, que conferem ao programa um carácter altamente sistematizado, facilitando a sua aplicação.

Paralelamente procedeu-se a um processo de consultadoria com as educadoras de infância e com os encarregados de educação, no sentido de capacitar os agentes educativos de competências para lidarem com alunos/as com dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita e prevenirem essas dificuldades, bem como promover a continuidade da intervenção no contexto familiar e facilitar a manutenção das mudanças (Fernandes, 2004; Martins & Niza, 1998).

No que se refere à colaboração com as educadoras, projectaram-se quatro reuniões com objectivos específicos, valorizando a partilha de informação referente à evolução das crianças, monitorizando o desenrolar o projecto e analisando a pertinência das estratégias de intervenção propostas.

Reunião 1	Reunião 2	Reunião 3	Reunião 4
<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do projecto. • Definição dos objectivos e estratégias. • Planificação do cronograma para o ano escolar. • Definição das reuniões a realizar com pais e educadoras. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação dos resultados das avaliações das crianças. • Criação dos grupos de intervenção. • Planificação das sessões em grande grupo (educadoras, com o programa "Melhor Falar para Melhor Ler") e em pequeno grupo (psicóloga). 	<ul style="list-style-type: none"> • Análise da intervenção em pequeno grupo. • Apresentação dos resultados das 2as avaliações. • Exploração da intervenção na sala através do programa "Melhor Falar para Melhor Ler". 	<ul style="list-style-type: none"> • Discussão sobre os resultados da última avaliação das crianças e da sua evolução ao longo do ano lectivo. • Análise das crianças que beneficiarão de apoio no próximo ano lectivo no 1º ciclo. • Avaliação da intervenção com as crianças e da articulação com as educadoras.

Quadro 2. Objectivos das reuniões com as educadoras.

Relativamente à mobilização dos pais e encarregados de educação, optou-se pela criação de sessões mais estruturadas, onde foram trabalhados domínios pré-leitores específicos. Foram disponibilizados recursos e estratégias, argumentando o sucesso do envolvimento parental como preditor do futuro sucesso escolar das crianças.

Reunião 1	Reunião 2	Reunião 3	Reunião 4
Apresentação do projecto aos encarregados de educação. Explicação dos principais pressupostos teóricos e os objectivos de avaliação e de intervenção. Obtenção das autorizações necessárias dos encarregados de educação.	Análise das dimensões avaliadas e dos principais resultados encontrados. Apresentação da intervenção a realizar com as crianças. Sistematização de estratégias a desenvolver no contexto familiar. Sensibilização para o papel da motivação para a leitura e a escrita no desenvolvimento literário.	Reflexão sobre os resultados das 2 ^{as} avaliações. Exploração de estratégias a implementar durante a leitura de histórias. Apresentação de sites com orientações teóricas sobre a leitura e a escrita.	Reflexão sobre os resultados das terceiras avaliações. Exploração de estratégias para promover a escrita. Reflexão sobre as mudanças esperadas na transição para o 1 ^o ciclo: auto-regulação da aprendizagem e trabalho de casa.

Quadro 3. Reuniões com encarregados de educação.

No ano lectivo seguinte foi utilizado o mesmo instrumento e efectuados os mesmos procedimentos, razão pela qual não se repetirão estes passos metodológicos.

Resultados

No sentido de analisarmos o efeito da intervenção ao longo do ano lectivo, efectuámos uma ANCOVA, que permitiu controlar os resultados obtidos na primeira avaliação (na medida em que os desempenhos iniciais eram distintos nos dois grupos).

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Corrected Model	743.772(a)	2	371.886	19.471	.000	.591
Intercept	2135.860	1	2135.860	111.826	.000	.806
total1	270.162	1	270.162	14.145	.001	.344
Intervenção	13.038	1	13.038	.683	.416	.025
Error	515.695	27	19.100			
Total	443884.000	30				
Corrected Total	1259.467	29				

a R Squared = .591 (Adjusted R Squared = .560)

Quadro 4. Efeitos entre os sujeitos no terceiro momento – 05/06.

Após serem ajustados os resultados do primeiro momento de avaliação (cf. Quadro 4), não se encontram diferenças significativas entre as crianças dos diferentes grupos ($F_{(1,27)} = .683$, $p > 0.05$). Estes resultados sugerem que, ao longo da intervenção, as diferenças no desempenho das crianças deixaram de se verificar.

Procurou-se igualmente verificar o impacto da intervenção a nível individual, analisando as diferenças entre os resultados finais e iniciais. Distribuindo os resultados de acordo com o desempenho inicial das crianças, constata-se que ocorreu uma maior evolução nas competências pré-leitoras nas crianças cujo nível inicial era inferior («G1»).

3.1.2. Ano lectivo de 2006/2007

Participantes

O projecto foi implementado com 83 crianças, todas com cinco anos de idade, que pertenciam aos jardins-de-infância de dois agrupamentos verticais de escolas do concelho de Matosinhos. Estas crianças frequentavam o último ano da educação pré-escolar e estavam distribuídas por seis jardins-de-infância.

Resultados

No sentido de analisarmos o efeito da intervenção ao longo do ano lectivo de 06/07, efectuámos uma ANCOVA, que permitiu controlar os resultados obtidos na primeira avaliação.

Source	Type III Sum of				
	Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	2769.406(a)	2	1384.703	53.560	.000
Intercept	2308.558	1	2308.558	89.294	.000
soma1	1750.098	1	1750.098	67.693	.000
Interv	90.653	1	90.653	3.506	.065
Error	2068.281	80	25.854		
Total	1195003.000	83			
Corrected Total	4837.687	82			

a R Squared = .572 (Adjusted R Squared = .562)

Quadro 5. Efeitos entre os sujeitos no terceiro momento – 06/07.

Após serem ajustados os resultados do primeiro momento de avaliação (cf. Quadro 5), não se encontram diferenças significativas entre as crianças dos diferentes grupos ($F_{(1,80)} = 3.51$, $p > 0.05$). Estes resultados sugerem que, ao longo da intervenção, as diferenças no desempenho das crianças deixaram de se verificar.

Procurou-se igualmente verificar o impacto da intervenção a nível individual, analisando as diferenças entre os resultados finais e iniciais. Distribuindo os resultados de acordo com o desempenho inicial das crianças, constata-se que ocorreu uma maior evolução nas competências pré-leitoras nas crianças cujo nível inicial era inferior.

3.1.3. Ano lectivo de 2007/2008

Participantes

O projecto foi implementado com 152 crianças, que frequentavam o último ano da educação pré-escolar e estavam distribuídas por seis jardins-de-infância de dois agrupamentos verticais de escolas do concelho de Matosinhos. Neste ano lectivo, após o alargamento do projecto aos restantes jardins-de-infância da rede oficial do concelho, foi possível a análise da eficácia da intervenção através da comparação dos resultados com um grupo de controlo. Para este procedimento foram utilizadas as avaliações de 317 crianças.

Procedimentos

O projecto continuou a ser implementado nos dois agrupamentos verticais de escolas do concelho de Matosinhos. Os procedimentos da intervenção foram similares aos anos transactos, tendo sido realizados três momentos de avaliação das competências pré-leitoras. Em Fevereiro de 2008 o projecto foi alargado aos restantes jardins-de-infância da rede pública do concelho, ocorrendo apenas um momento de avaliação com as crianças envolvidas. Através desta medida foi possível a utilização de um design que envolveu um pré e um pós-teste com grupo experimental e de controlo, no sentido de avaliar a eficácia do programa. Manteve-se a dinamização de reuniões com encarregados de educação e educadoras.

Resultados

No sentido de analisarmos o efeito da intervenção ao longo do ano lectivo de 07/08, efectuámos uma ANCOVA, que permitiu controlar os resultados obtidos na primeira avaliação.

Type III Sum of Squares					
Source	Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	7231.647 ^a	2	3615.824	167.633	.000
Intercept	5382.242	1	5382.242	249.526	.000
soma1	3663.115	1	3663.115	169.826	.000
Interv	18.794	1	18.794	.871	.352
Error	3213.905	149	21.570		
Total	2151034.000	152			
Corrected Total	10445.553	151			

a R Squared = .572 (Adjusted R Squared = .562)

Quadro 6. Efeitos entre os sujeitos – 07/08.

Após serem ajustados os resultados do primeiro momento de avaliação (cf. Quadro 6), não se encontram diferenças significativas entre as crianças dos diferentes grupos ($F_{(1,80)} = 3.51, p > 0.05$). Estes resultados sugerem que, ao longo da intervenção, as diferenças no desempenho das crianças deixaram de se verificar.

Procurou-se igualmente verificar o impacto da intervenção a nível individual, analisando as diferenças entre os resultados finais e iniciais. Distribuindo os resultados de acordo com o desempenho inicial das crianças, constata-se que existem diferenças significativas na evolução das crianças ($t_{(150)} = 10.542$, $p < 0.001$), ocorrendo uma maior evolução das competências pré-leitoras nas crianças cujo nível inicial era inferior.

Considerando o alargamento do projecto a todos os jardins-de-infância da rede pública do concelho de Matosinhos, foi possível comparar o desempenho das crianças que foram submetidas a intervenção com as que funcionaram como grupo de controlo, já que apenas foram avaliadas (design com pré e pós-teste com grupo de controlo e experimental). Foi efectuado um t-student para amostras independentes, verificando-se que existiam diferenças significativas nos desempenhos das crianças em função da intervenção ($t_{(315)} = 4.907$, $p < 0.000$). As crianças que pertenciam ao grupo experimental (que foram alvo de intervenção) apresentam melhores desempenhos do que as crianças do grupo de controlo (cf. Quadro 7).

	N	Média	Desvio Padrão
G controlo	159	105.91	18.08
G experimental	158	113.83	9.21

Quadro 7. Estatísticas descritivas relativas aos dois grupos – 07/08.

De forma a avaliar a magnitude do efeito do programa de intervenção, utilizou-se a fórmula proposta por Cohen (1988), verificando-se que o efeito desta intervenção é moderado, já que $d = 0.55$.

3.1.4. Ano lectivo de 2008/2009

Participantes

O projecto foi implementado em todo o concelho de Matosinhos, não só na rede pública de pré-escolar, como também nas várias IPSS's existentes, contemplando todas as crianças no último ano da educação pré-escolar. Desta forma, colaboraram com o projecto dez agrupamentos verticais de escolas, uma escola básica integrada/jardim-de-infância, e vinte e uma IPSS's, perfazendo um total de 1167 crianças de cinco anos avaliadas.

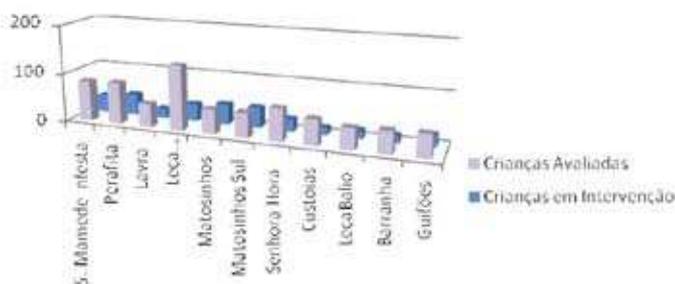


Figura 3. Distribuição das crianças pelo concelho.

Instrumentos

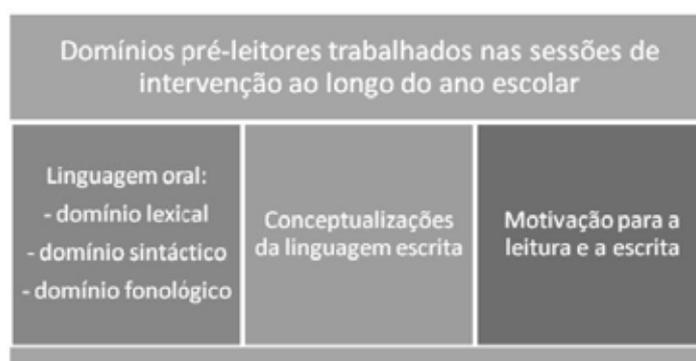
Considerando a pertinência da avaliação do impacto das intervenções no desenvolvimento de outras competências pré-leitoras, nomeadamente no conhecimento das letras e nas conceptualizações sobre a linguagem escrita, por se afigurarem variáveis predictoras do sucesso na aprendizagem da leitura e escrita (Martins & Farinha, 2006), procurou-se complexificar, neste ano lectivo, os instrumentos de avaliação utilizados (cf. Quadro 8).

Dimensão	Instrumento
Conhecimento lexical	Prova de nomeação (Sim-Sim, 2004)
Conhecimento Morfo-sintáctico	Prova de compreensão de estruturas complexas
	Prova de reflexão morfo-sintáctica (Sim-Sim, 2004)
Consciência fonológica	Bateria de Provas Fonológicas (Silva, 2003)
	Reconstrução silábica (Sim-Sim, 2004)
Conceptualizações sobre a Linguagem Escrita	Convenções sobre o impresso (Teixeira, 1993)
	Conceptualizações sobre a linguagem escrita (Ferreiro & Teberosky, 1986)
	Nome das letras (Silva, 2003)

Quadro 8. Instrumentos utilizados no ano lectivo de 2008/09.

Intervenção

No que respeita à intervenção realizada, seleccionaram-se algumas obras recomendadas pelo Plano Nacional de Leitura e dois suportes escritos de natureza informativa (uma notícia e uma receita de culinária). Com base no Programa «Melhor Falar para Melhor Ler» (Viana, 2002), adaptaram-se esses textos a sessões de intervenção sistematizadas com enfoque nos diferentes domínios pré-leitores (cf. Quadro 9), com uma estrutura que englobava: i) leitura de uma história; ii) exploração do texto; iii) reflexão morfo-sintáctica; iv) treino da consciência fonológica e v) escrita inventada.



Quadro 9. Domínios pré-leitores abrangidos pelo projecto.

Envolvimento e formação de agentes prioritários

No que concerne à intervenção junto dos encarregados de educação, procurou-se manter a estrutura utilizada nos anos lectivos anteriores, com a realização de reuniões trimestrais para pais de crianças de cinco anos, nas quais se pretendeu a partilha de experiências no âmbito da promoção de competências de literacia emergente, bem como o treino parental neste domínio.

Concebendo o papel das educadoras como fundamental no processo de desenvolvimento das competências pré-leitoras e prevendo o efeito multiplicador que uma intervenção conjunta teria na promoção dessas capacidades, foi organizada, em colaboração com a Universidade do Minho, uma acção de formação creditada pelo Conselho Científico-Pedagógico para a Formação Contínua para as educadoras do sector público da rede do pré-escolar do concelho. A acção, cujo objectivo incidiu nos processos de literacia emergente no jardim-de-infância, contou com a participação de 55 educadoras, distribuídas por duas edições, e foi dinamizada pelas formadoras Prof. Dr.^a Iolanda Ribeiro (Universidade do Minho) e Dr.^a Joana Cruz (Câmara Municipal de Matosinhos).

Como objectivos específicos, destacam-se: a) o alargamento das competências das educadoras no domínio da avaliação da linguagem oral e escrita e b) a planificação, elaboração e implementação de actividades promotoras de competências de literacia emergente.

A metodologia adoptada enfatizou uma vertente prática, no sentido em que se privilegiou a planificação e implementação de actividades na sala de jardim-de-infância (cf. Quadro 10). O processo de avaliação incidiu no trabalho realizado ao longo das sessões e na reflexão final efectuada pelas educadoras.

Módulo	Tema	Nº de Sessões
1	A educação pré-escolar	1
2	Teorias de literacia emergente	1
3	Dimensões pré-leitoras	2
4	Instrumentos de avaliação	3
5	Actividades de promoção das competências pré-leitoras	5
6	Práticas de literacia familiar	1
7	Finalização	1
Nº total de sessões		14

Quadro 10. Módulos administrados na acção de formação para educadoras de infância.

Resultados

No primeiro momento de avaliação foram criados dois grupos de crianças consoante o seu desempenho (cf. Figura 4), pelo que com as 478 que apresentavam baixos desempenhos para a sua idade, foi iniciada uma intervenção semanal focalizada na promoção de competências pré-leitoras.

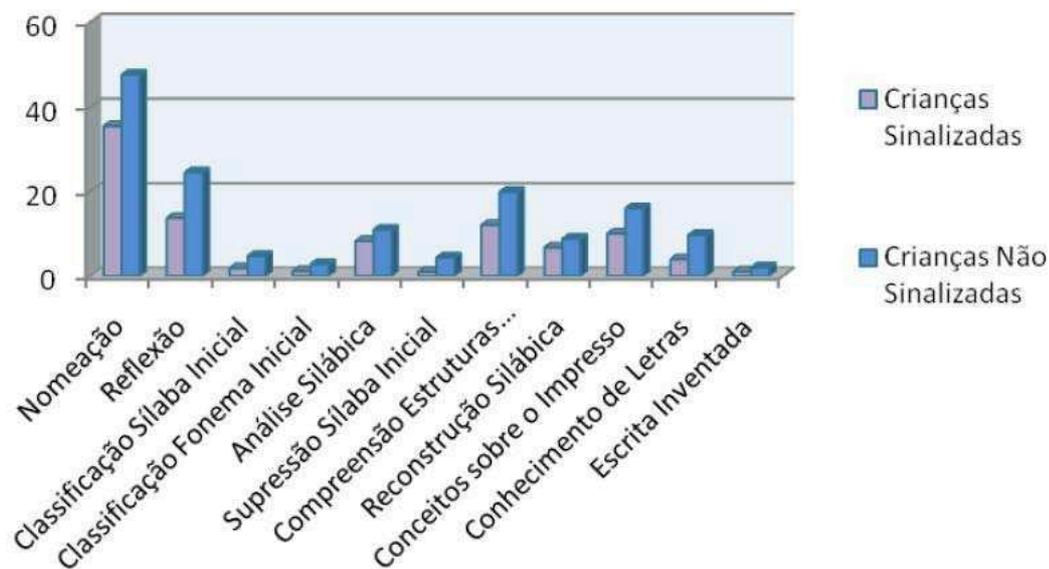


Figura 4. Desempenho das crianças sinalizadas vs. crianças não sinalizadas no pré-teste.

Grupo alvo de intervenção

No que se refere à evolução das crianças que foram submetidas ao programa de promoção de competências de literacia emergente, efectuou-se uma análise de medidas repetidas no tempo (com três momentos de avaliação) e verificou-se uma melhoria significativa do desempenho de todas as crianças ao longo do ano lectivo (cf. Figura 5).

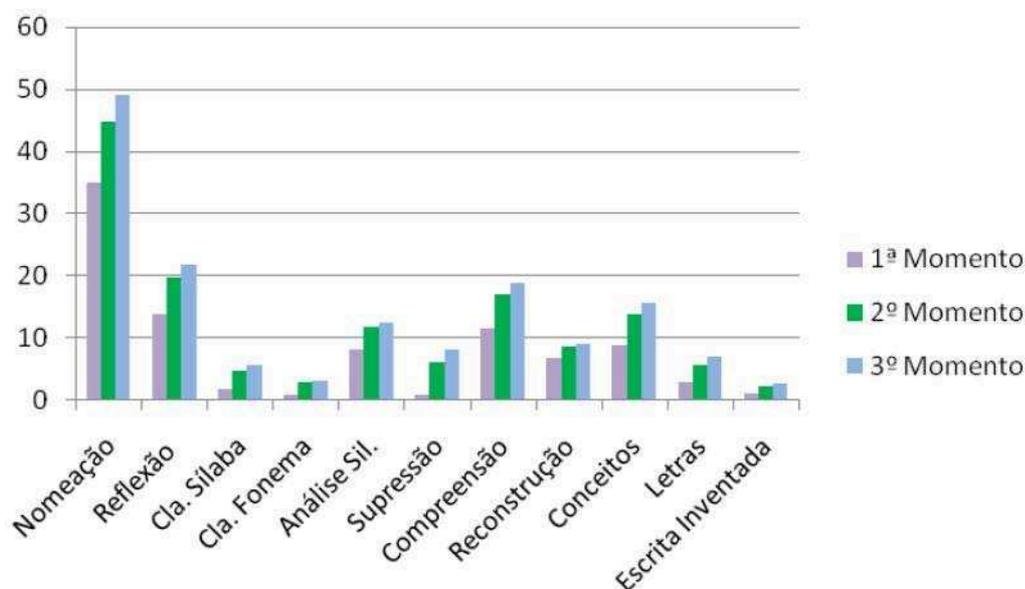


Figura 5. Evolução do desempenho das crianças ao longo do tempo.

Foi ainda avaliado o impacto da intervenção para cada uma das competências pré-leitoras, verificando-se um impacto estatisticamente significativo para todas as competências de literacia emergente (cf. Quadro 11).

	P	Effect Size
Nomeação	F (2; 345) = 5.62, p < .001	.765
Reflexão	F (2; 344) = 2.30, p < .001	.572
Cla. Sílabas	F (2; 345) = 1.62, p < .001	.484
Cla. Fonema	F (2; 345) = 1.10, p < .001	.390
Análise Sil.	F (2; 345) = 2.04, p < .001	.542
Supressão	F (2; 345) = 3.56, p < .001	.673
Compreensão	F (2; 345) = 4.53, p < .001	.724
Reconstrução	F (2; 345) = 1.08, p < .001	.385
Conceitos	F (2; 345) = 3.10, p < .001	.642
Letras	F (2; 345) = 1.78, p < .001	.508
Escrita inventada	F (2; 345) = 3.07, p < .001	.640

Quadro 11. Magnitude do efeito para cada competência pré-leitora.

Impacto da intervenção: Comparação entre grupo experimental e de controlo.

No que se refere à comparação da intervenção entre o grupo experimental e o grupo que não teve intervenção, efectuou-se uma análise de co-variância, no pós-teste, na medida em que os resultados iniciais eram distintos para os dois grupos, devendo, por isso, ser controlados. Verificou-se que (cf. Quadro 12): i) na maioria das competências deixaram de se verificar diferenças em termos do desempenho das crianças, ou seja, as crianças do grupo com intervenção apresentam no final do ano lectivo um desempenho similar às crianças que não precisavam de intervenção; ii) nas competências de Nomeação, Compreensão e Supressão da Sílabas Iniciais as crianças do grupo com intervenção apresentaram uma maior evolução do que as que não foram alvo de intervenção e iii) apenas no reconhecimento de letras, o grupo sem intervenção apresentou uma maior evolução, possivelmente explicada pela acção do contexto familiar na promoção desta dimensão.

Dimensão		M	DP	M estimada	Sig.
Nomeação	G0	54.30	5.86	49.65	.01
	G1	49.20	8.73	51.46	
Reflexão	G0	27.62	7.67	23.58	ns
	G1	21.89	8.03	23.86	
Cla. Sílabas	G0	7.16	4.12	6.16	ns
	G1	5.64	4.07	6.13	
Cla. Fonema	G0	4.66	3.79	4.07	ns
	G1	3.23	2.72	3.52	
Análise Silábica	G0	12.71	1.66	12.45	.ns
	G1	12.56	1.50	12.71	
Supressão	G0	7.98	5.08	7.17	.01
	G1	8.11	5.20	8.51	
Compreensão	G0	22.44	3.82	19.17	.01
	G1	18.84	5.19	21.43	
Reconstrução	G0	9.38	.67	9.21	ns
	G1	9.04	1.38	9.12	
Conceitos Impresso	G0	19.82	4.60	17.24	ns
	G1	15.57	5.43	16.83	

Quadro 12. Análise da co-variância para cada competência.

3.2. Implementação do Projecto IP: Alargamento da intervenção ao 1º ciclo

A intervenção realizada na educação pré-escolar tem vindo a revelar-se fundamental para a promoção de competências que facilitem a aprendizagem formal da leitura e da escrita, bem como para permitir a detecção de crianças em risco educativo, que merecem um acompanhamento individualizado desde a entrada no 1º ano de escolaridade.

Considerando estes dois pressupostos, a autarquia apostou igualmente na intervenção no 1º ciclo, com especial atenção para os dois primeiros anos de escolaridade, já que se caracterizam pela emergência das primeiras dificuldades na aprendizagem formal. A literatura tem sugerido que as crianças se deparam com grandes desafios na

aprendizagem da leitura e da escrita, sendo a descodificação leitora o primeiro deles (Lopes, 2004; Sim-Sim, 2001). Através da intervenção efectuada na educação pré-escolar, o processo de identificação de crianças com possíveis dificuldades neste domínio é facilitado, pelo que existe uma continuidade da acção desde o jardim-de-infância, sendo já alvo de intervenção competências fundamentais à decifração, tais como a linguagem oral, a consciência fonológica, as conceptualizações sobre o impresso e o reconhecimento das letras. Deste modo, torna-se relevante dar continuidade ao trabalho realizado na educação pré-escolar e, para os alunos com dificuldades na decifração, efectuar uma abordagem sistemática centrada na consciência silábica e fonémica, bem como no princípio alfabético (Vadasy, Sanders & Tudor, 2007).

Após o domínio das regras de correspondência grafema-fonema e fonema-grafema, surgem como novos desafios a fluência, acuidade e compreensão leitora (Ribeiro, 2005). No entanto, estas competências não são independentes umas das outras, influenciando-se mutuamente e desenvolvendo-se simultaneamente (Applegate, Applegate & Modla, 2009). Neste sentido, a intervenção junto de alunos do 1º ciclo focaliza-se quer na descodificação leitora (e posterior velocidade e acuidade leitora), quer na compreensão leitora. Trata-se de um acompanhamento imediato, individualizado (com um número máximo de quatro crianças, considerando a disponibilidade de recursos humanos) e sistemático que procura responder às necessidades específicas de cada aluno.

No ano lectivo de 2008/2009 foram acompanhados 282 alunos do 1º ciclo em todo o concelho, sendo que para além das crianças sinalizadas na educação pré-escolar (que mantiveram o acompanhamento no 1º ano de escolaridade), também ocorreu um apoio de alunos sinalizados pelos docentes, não abrangidos anteriormente pelo projecto IP e de níveis de escolaridade mais avançados.

3.3. Aposta multidisciplinar

Este ano lectivo foi marcado pelo início da colaboração com a Universidade Fernando Pessoa, no âmbito da terapia da fala. Devido a constrangimentos temporais e laborais foi ainda efectuada uma aquisição de serviços ao PASOP – Projecto Ambulatório de Saúde Oral e Pública, para auxiliar na avaliação das crianças sinalizadas neste domínio. Foram avaliadas, no total, 248 crianças da educação pré-escolar e do 1º ciclo da rede pública do concelho de Matosinhos (cf. Figura 6).

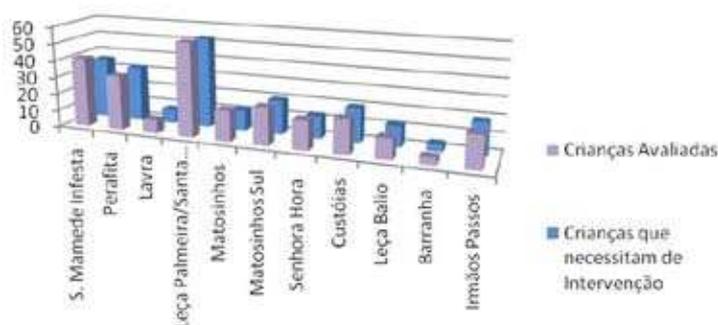


Figura 6. Distribuição das crianças pelos agrupamentos verticais de escolas e Escola Básica Integrada/1º ciclo.

Das 248 crianças avaliadas, 229 necessitam de intervenção, que será iniciada no ano lectivo de 2009/2010 em cada instituição de ensino. Após estas avaliações foram ainda sinalizadas aproximadamente mais 50 crianças, pelo que no próximo ano será necessário intervir com cerca de 280 crianças, no âmbito da terapia da fala. Esta linha de acção parece ir de encontro a problemáticas que, normalmente, só mais tarde são respondidas, com menor sucesso. A aposta é, deste modo, uma intervenção multidisciplinar, apoiada na investigação sobre o domínio da leitura e escrita, e precoce, no sentido de minimizar o impacto de problemas linguísticos na aprendizagem formal da leitura e da escrita.

4. Discussão e Conclusão

A implementação do Projecto de Intervenção Precoce na Aprendizagem da Leitura e Escrita parece demonstrar que as crianças envolvidas melhoram significativamente o seu desempenho. Ao longo dos quatro anos de aplicação, várias crianças que, no início da implementação do projecto, apresentavam níveis abaixo dos esperados para a sua idade, parecem ter desenvolvido as suas competências pré-leitoras no decorrer dos anos lectivos. Estes resultados parecem ir ao encontro de outros estudos, como por exemplo, o programa implementado por Martins & Silva (2006) com crianças da educação pré-escolar. Embora nesta investigação as autoras se tenham focalizado no treino de competências de escrita (escrita inventada), os resultados encontrados foram similares, já que as crianças inseridas nos grupos experimentais apresentaram uma maior evolução do que as dos grupos de controlo. Também o estudo desenvolvido por Aram (2006) vai ao encontro das evidências encontradas, demonstrando uma maior 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. Comparando ainda os resultados encontrados com a implementação do Programa «Melhor Falar para Melhor Ler» (Viana, 2002), assiste-se igualmente à existência de diferenças estatisticamente significativas entre crianças que foram sujeitas à intervenção e as que não participaram em qualquer programa.

A existência de intervenções/programas de promoção de competências pré-leitoras parece ter um efeito importante no desenvolvimento literário das crianças abrangidas. Em termos específicos, a magnitude do efeito do projecto de intervenção precoce aqui apresentado parece ser robusta para a maioria das competências de literacia emergente (Cohen, 1988).

Uma questão que merece uma atenção especial relaciona-se com a influência dos programas na facilitação das aprendizagens formais da leitura e escrita. A investigação tem demonstrado que a implementação de programas específicos de promoção de competências de literacia emergente desde a entrada na educação pré-escolar promove a aquisição de competências facilitadoras do sucesso escolar em momentos posteriores de aprendizagem (Bishop & League, 2006; Fernandes, 2004; Haney & Hill, 2004; Martins & Farinha, 2006; Whitehurst & Lonigan, 1998). Paralelamente, torna-se essencial conhecer as variáveis preditoras do sucesso na aprendizagem da leitura e escrita, pelo que estes constituirão os novos desafios da Câmara Municipal de Matosinhos: identificar

competências preditoras e analisar o impacto do programa implementado na educação pré-escolar ao longo do 1º ciclo de escolaridade.

Considerando os resultados obtidos ao longo dos anos, bem como a importância da existência de respostas multidisciplinares e ecológicas, contingentes com a emergência de dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, configura-se pertinente a continuidade à formação creditada para educadores, na medida em que ainda não se abrangem todas as educadoras da rede pública, nem das IPSS's do concelho. Através desta iniciativa, as educadoras obtêm validação teórica para a aplicação prática do projecto, assim como um leque variado de estratégias a implementar na sala. Concomitantemente, parece ser fundamental a realização de uma formação creditada com docentes do 1º ciclo do ensino básico (Sim-Sim, 2001), que, articulada com o Plano Nacional de Leitura, facilite a adopção de estratégias articuladas e focalizadas nas dificuldades de aprendizagem das crianças do concelho de Matosinhos.

Relativamente ao trabalho desenvolvido com pais/encarregados de educação, tem-se vindo a verificar a necessidade de sensibilizar estes agentes educativos para a importância do contacto precoce com a leitura e a escrita. Neste sentido torna-se fundamental iniciar, também precocemente, o contacto com os pais, designadamente através das IPSS's do concelho que abrangem crianças desde os 4 meses de idade. Pretende-se que este início precoce de estimulação das crianças tenha implicações no seu desenvolvimento literário e, conseqüentemente, no sucesso escolar, através do enraizamento de práticas e hábitos de leitura.

Considerando o exposto, a Câmara Municipal de Matosinhos vai continuar a apostar numa intervenção precoce como melhor forma de prevenir o insucesso escolar e, principalmente, promover o sucesso escolar. O projecto de intervenção precoce na aprendizagem da leitura e escrita tem vindo a ser reformulado ao longo dos anos, de forma a responder melhor à realidade matosinhense, não só em termos de conteúdos, mas também no que se refere ao público e agentes educativos que abrange. Trata-se de um projecto dinâmico, ancorado na investigação, que procura integrar as práticas dos diferentes agentes educativos numa resposta sólida, precoce e articulada.

5. Referências Bibliográficas

- ▶ APPLGATE, M.; APPLGATE, A. & MODLA, V. (2009). «She's my best reader; She just can't comprehend»: Studying the relationship between fluency and comprehension. *The Reading Teacher*, 62, 6, 512-521.
- ▶ 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.

- ▶ BAKER, L. & WIGFIELD, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading 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.
- ▶ CASPE, M. (2007). *Family Involvement, Narrative and Literacy Practices: Predicting low-income Latino children's literacy development*. New York: New York University (Doctoral Thesis).
- ▶ CLANCY-MENCHETTI, J. (2006). *Early Literacy Professional Development: Exploring the effects of mentoring for preschool teachers*. Florida: Florida State University (Doctoral Thesis).
- ▶ 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.
- ▶ COHEN, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- ▶ 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.
- ▶ DIONÍSIO, M. & PEREIRA, I. (2006). A educação pré-escolar em Portugal. Concepções oficiais, investigação e práticas. *Perspectiva*, 24, 2, 597-622.
- ▶ 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; FERNANDEZ, P.P. & BÁRTOLO, *Aprendizagem, Ensino e Dificuldades da Leitura*. Coimbra: Quarteto.
- ▶ FERNANDES, P.P. (2005). *Concepções e Práticas de Literacia Emergente em Contexto de Jardim-de-Infância*. Braga: Universidade do Minho (Tese de Doutoramento).
- ▶ FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. (1984). *Psicogénese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- ▶ 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. (1999). How motivation fits into a science of reading. *Scientific Studies of Reading*, 3, 199-205.

- ▶ GUTHRIE, J.; WIGFIELD, A.; BARBOSA, P.; PERENCEVICH, K.; TABOADA, A.; DAVIS, M.; SCAFIDDI, N. & TONKS, S. (2004). Increasing reading comprehension and engagement through concept-oriented reading instruction. *Journal of Educational Psychology*, 96, 3, 403-423.
- ▶ GUTHRIE, J.; LAUREL, A.; HOA, W.; WIGFIELD, A.; TONKS, S.; HUMENICK, M. & LITTLES, E. (2007). Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 282-313.
- ▶ 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. & BÁRTOLO, *Aprendizagem, Ensino e Dificuldades da Leitura*. Coimbra: Quarteto.
- ▶ LOPES, J. (2005). *Dificuldades de Aprendizagem da Leitura e Escrita*. Porto: Edições Asa.
- ▶ MARTINS, M.A. & NIZA, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- ▶ MARTINS, M. & FARINHA, S. (2006). Relação entre os conhecimentos iniciais sobre linguagem escrita e os resultados em leitura no final do 1º ano de escolaridade. *Livro de Actas da XI Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (pp. 1051-1060). Psiquilíbrios Edições.
- ▶ MARTINS, M. & SILVA, C. (2006). The impact of invented spelling on phonemic awareness. *Learning and Instruction*, 16, 41-56.
- ▶ MATA, L. (1999). Hábitos e práticas de leitura de histórias na família. Comunicação apresentada na *VII Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. APPORT, Braga.
- ▶ MATA, L. (2004). Era uma vez... *Análise Psicológica*, 1, XXII, 95-108.
- ▶ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- ▶ PLANO NACIONAL DE LEITURA (2006). www.planonacionaldeleitura.gov.pt
- ▶ 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).
- ▶ SAINT-LAURENT, L.; GIASSON, J. & DROLET, M. (2001). *Lire et Ecrire à la Maison. Programme de Littérature Familiale*. Montreal: Chenelière/McGraw-Hill.
- ▶ SANTOS, M.; NEVES, J.; LIMA, M. & CARVALHO, M. (2007). *A Leitura em Portugal*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.

- ▶ SARACHO, O. (2000). Literacy development in the family context. *Early Child Development and Care*, 163, 107-114.
- ▶ 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.
- ▶ SILVA, C. (2003). Até à descoberta do princípio alfabético. Lisboa: Gulbenkian.
- ▶ SIM-SIM, I. (2001). A formação para o ensino da leitura. *Cadernos de Formação de Professores*, 2, 51-64.
- ▶ SIM-SIM, I. (2004). *Avaliação da Linguagem Oral*. 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.
- ▶ SONNENSCHNEIN, 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.; MOSENTHAL, P. & PEARSON, P.D. (Eds.), *Handbook of Reading Research* (Vol. II, pp. 727-758). New York: Longman.
- ▶ TEALE, W. & SULZBY, E. (1989). Emergent literacy: New perspectives. In STRICKLAND, D. & MORROW, L., *Emerging Literacy: Young children learn to read and write* (pp. 1-15). Newark, DE: International Reading Association.
- ▶ TEIXEIRA, M.M. (1993). *Comportamentos Emergentes de Leitura: Aspectos cognitivos e linguísticos*. Braga: Universidade do Minho (dissertação de doutoramento, não publicada).
- ▶ VADASY, P.; SANDERS, E. & TUDOR, S. (2007). Effectiveness of paraeducator-supplemented individual instruction: Beyond decoding skills. *Journal of Learning Disabilities*, 40, 6, 508-525.
- ▶ VERHOEVEN, L. & LEEUWE, J. (2008). Prediction of the development of reading comprehension: A longitudinal study. *Applied Cognitive Psychology*, 22, 407-423.
- ▶ VIANA, F. (2002). *Melhor Falar para Melhor Ler. Um programa de desenvolvimento de competências linguísticas (4-6 anos)*. 2ª Edição. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- ▶ VIANA, F. (2004). *T.I.C.L. – Teste de Identificação de Competências Linguísticas*. V.N. de Gaia: EDIPSICO.
- ▶ WHITEHURST, G.J. & LONIGAN, C.J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 848-872.
- ▶ WIGFIELD, A. (1997). Reading motivation: A domain-specific approach to motivation. *Educational Psychology*, 32, 2, 59-68.
- ▶ 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.

6. Participantes no Projecto

Divisão de Educação e Formação – Câmara Municipal de Matosinhos

Vereador da Divisão de Educação e Formação

Prof. António Correia Pinto | antonio.correia.pinto@cm-matosinhos.pt

Director do Departamento de Intervenção Económica e Social

Eng. Manuel Orvalho | manuel.orvalho@cm-matosinhos.pt

Chefe da Divisão de Educação e Formação

Dr.ª Fátima Pombal | fatima.pombal@cm-matosinhos.pt

Técnicas da Divisão de Educação e Formação – Projecto IP

Joana Cruz | joana.cruz@cm-matosinhos.pt

Patrícia Pinto | patricia.pinto@cm-matosinhos.pt

Marta Almeida | marta.reis@cm-matosinhos.pt

Liliana Monteiro | liliana.monteiro@cm-matosinhos.pt

Ana Macedo | ip.cmmatosinhos@gmail.com

Cristiana Ferreira | ip.cmmatosinhos@gmail.com

Elisa Lopes | ip.cmmatosinhos@gmail.com

Patrícia Constante | ip.cmmatosinhos@gmail.com

Rita Silva | ip.cmmatosinhos@gmail.com

Consultadoria

Iolanda da Silva Ribeiro, CIPSI-Universidade do Minho | iolanda@iep.uminho.pt

Agrupamentos e IPSS's participantes

Agrupamento Vertical de Escolas de Custóias

Agrupamento Vertical de Escolas de Irmãos Passos

Agrupamento Vertical de Escolas de Lavra

Agrupamento Vertical de Escolas de Leça do Balio

Agrupamento Vertical de Escolas de Leça da Palmeira/Santa Cruz do Bispo

Agrupamento Vertical de Escolas de Matosinhos

Agrupamento Vertical de Escolas de Matosinhos Sul

Agrupamento Vertical de Escolas de Perafita

Agrupamento Vertical de Escolas de S. Mamede de Infesta

Agrupamento Vertical de Escolas da Senhora da Hora

Associação Baptista Ágape

AMAS – Associação Mamedense de Apoio Social

ASDG – Associação Social e de Desenvolvimento de Guifões

ASSUS – Associação de Solidariedade Social da Urbanização do Seixo

Casa do Povo Santa Cruz Bispo

Centro Cultural de Solidariedade Social de Guifões

Centro de Infância, Velhice e Acção Social da Senhora da Hora
Centro Infantil da Cruz de Pau
Centro Infantil de S. Mamede de Infesta
Centro Social de Leça do Balio – Gondivai
Centro Social de Leça do Balio – Manso
Centro Social de Leça do Balio – Recarei
Centro Social Padre Ramos
Centro Social e Paroquial do Padrão da Légua – «Infantário Encanto»
Centro Social e Paroquial Padre Ângelo Ferreira Pinto
Cooperativa de Habitação Económica «Aldeia Nova»
Escola Básica Integrada da Barranha
Irmandade da Santa Casa da Misericórdia do Bom Jesus de Matosinhos – Centro Infantil
Irmandade da Santa Casa da Misericórdia do Bom Jesus de Matosinhos – Creche e jardim-
-de-infância da Biquinha
Irmandade da Santa Casa da Misericórdia do Bom Jesus de Matosinhos – Paraíso
Jardim-de-Infância Santa Cecília
Jardim-Escola João de Deus
O Lar do Comércio
Solinorte

7. Endereço Institucional

Câmara Municipal de Matosinhos
Morada: Av. D. Afonso Henriques
4450-510 Matosinhos
Telefone: 229390900
Fax: 229373213
E-mail: mail@cm-matosinhos.pt