

Universidades Lusíada

Azevedo, Letícia Loureiro de

Promoção da literacia emergente : efeitos de uma intervenção com crianças em risco

<http://hdl.handle.net/11067/8901>

Metadados

Data de Publicação

2026

Resumo

O presente estudo partiu da evidência científica que sustenta a adoção de uma abordagem preventiva baseada na identificação precoce de crianças em risco de desenvolver dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, ainda durante a educação pré-escolar. Neste contexto, os modelos de Resposta à Intervenção (RTI), enquadrados nos Sistemas Multinível de Suporte (MTSS), constituem uma abordagem proativa assente no despiste universal, na monitorização contínua do progresso e na implementação de...

This study was based on scientific evidence supporting the adoption of a preventive approach based on the early identification of children at risk of developing reading and writing learning difficulties during preschool education. In this context, Response to Intervention (RTI) models, framed within Multi-Tiered Systems of Support (MTSS), constitute a proactive approach based on universal screening, continuous progress monitoring and the implementation of differentiated interventions tailored to...

Palavras Chave

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

Tipo

masterThesis

Revisão de Pares

Não

Coleções

[ULP-IPCE] Dissertações

Esta página foi gerada automaticamente em 2026-11-01T02:23:37Z com informação proveniente do Repositório



Universidade Lusíada
Porto

Promoção da literacia emergente: Efeitos de uma intervenção com crianças em risco

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

PORTO, 2026

Leticia Loureiro de Azevedo



instituto de psicologia
e ciências da educação
Universidade Lusíada



Universidade Lusíada
Porto

Promoção da literacia emergente: Efeitos de uma intervenção com crianças em risco

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

PORTO, 2026

Leticia Loureiro de Azevedo

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



instituto de psicologia
e Ciências da Educação
Universidade Lusíada



instituto de psicologia
e Ciências da Educação
Universidade Lusíada

AVISO LEGAL

O conteúdo desta tese reflete as perspectivas, o trabalho e as interpretações do autor no momento da sua entrega. Esta tese pode conter incorreções, tanto conceptuais como metodológicas, que podem ter sido identificadas em momento posterior ao da sua entrega. Por conseguinte, qualquer utilização dos seus conteúdos deve ser exercida com cautela. Ao entregar esta tese, o/a autor(a) declara que a mesma é resultante do seu próprio trabalho, contém contributos originais e são reconhecidas todas as fontes utilizadas, encontrando-se tais fontes devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na secção referências. O autor, declara, ainda, que não divulga na presente tese quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade industrial.

Declaração sob compromisso de honra

(Artigo 6.º, n.º 2 das Normas e orientações para a submissão de trabalhos académicos na plataforma Urkund para deteção de similaridade e plágio)

Eu, abaixo assinado, tenho consciência de que a prática de plágio consiste numa forma de violação da integridade académica, constituindo um crime punível por lei com relevância nos regimes disciplinar, civil e criminal.

Nesse sentido, declaro por minha honra que a dissertação/tese apresentada é original e que todas as fontes, incluindo as da minha autoria, estão devidamente identificadas e referenciadas.

Porto, 7 de julho de 2026

O (A) Estudante

Leíria Loureiro

Agradecimentos

Não poderia concluir esta etapa sem expressar a minha gratidão a todas as pessoas que, de diferentes formas, contribuíram para que este percurso fosse tão marcante.

À minha orientadora, Professora Joana Cruz, por me ter feito desenvolver a paixão pela psicologia da educação, mas acima de tudo pela orientação, disponibilidade e apoio sentido ao longo de todo este processo.

A todos os docentes com quem partilhei este percurso, por além de me ensinarem, também me impulsionarem a evoluir continuamente.

À minha família, pelo apoio incondicional, compreensão e incentivo ao longo de todo este caminho. Por acreditarem sempre em mim e por serem a base segura que me permitiu enfrentar cada desafio.

Ao meu namorado, Tomás, por ser o meu pilar em todos os momentos, pela paciência e motivação constante, mesmo nos dias mais exigentes, e por nunca me deixar desistir.

Por fim, o meu sincero agradecimento a todos os meus amigos, que acompanharam este percurso, torceram por mim e que celebraram cada conquista comigo.

Resumo

O presente estudo partiu da evidência científica que sustenta a adoção de uma abordagem preventiva baseada na identificação precoce de crianças em risco de desenvolver dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, ainda durante a educação pré-escolar. Neste contexto, os modelos de Resposta à Intervenção (RTI), enquadrados nos Sistemas Multinível de Suporte (MTSS), constituem uma abordagem proativa assente no despiste universal, na monitorização contínua do progresso e na implementação de intervenções diferenciadas, ajustadas às necessidades das crianças e sustentadas em evidência científica.

O principal objetivo da investigação consistiu em avaliar e comparar a eficácia de dois formatos de intervenção na promoção de competências de literacia emergente em crianças identificadas em risco, analisando o impacto de um formato breve (até 10 sessões semanais) e de um formato prolongado (até 20 sessões semanais), incluindo ainda um grupo de controlo. Para o efeito, recorreu-se a uma amostra constituída por 147 crianças portuguesas, com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos, a frequentar o último ano da educação pré-escolar em quatro agrupamentos de escolas.

Os resultados das análises de variância mistas realizadas confirmaram efeitos diferenciados em função da interação entre o tempo e a condição experimental, constatando-se que a duração da intervenção teve um impacto significativo em duas das três competências analisadas. Na competência de classificação com base no som inicial, verificou-se um efeito de interação estatisticamente significativo, evidenciando desempenhos superiores das crianças que participaram na intervenção prolongada relativamente aos grupos de controlo e de intervenção breve. Um padrão semelhante foi identificado na competência de rimas. Por outro lado, na competência de conceitos sobre o impresso observou-se uma evolução semelhante nos três grupos ao longo do tempo.

O presente estudo contribui para o aprofundamento do conhecimento sobre a implementação de modelos de prevenção e Resposta à Intervenção (RTI) no contexto português, apoiando a implementação de práticas preventivas baseadas em evidência junto de crianças em risco de apresentarem dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita.

Palavras-chave: Literacia emergente, Consciência fonológica, Conceitos sobre o impresso, Resposta à Intervenção, Crianças em risco.

Abstract

This study was based on scientific evidence supporting the adoption of a preventive approach based on the early identification of children at risk of developing reading and writing learning difficulties during preschool education. In this context, Response to Intervention (RTI) models, framed within Multi-Tiered Systems of Support (MTSS), constitute a proactive approach based on universal screening, continuous progress monitoring and the implementation of differentiated interventions tailored to children's needs and sustained by scientific evidence.

The main objective of the research was to evaluate and compare the efficacy of two intervention formats in promoting emergent literacy skills in children identified as at-risk, analyzing the impact of a brief format (up to 10 weekly sessions) and a prolonged format (up to 20 weekly sessions), while also including a control group. For this purpose, a sample of 147 Portuguese children was used, aged between 5 and 6 years, attending the final year of preschool education in four groups of schools.

The results of the mixed-design analyses of variance conducted confirmed differentiated effects based on the interaction between time and the experimental condition, showing that the duration of the intervention had a significant impact on two of the three skills analyzed. In the initial sound classification skill, a statistically significant interaction effect was found, demonstrating superior performance by children who participated in the prolonged intervention compared to the control and brief intervention groups. A similar pattern was identified in rhyming skills. On the other hand, in print concepts, a similar evolution was observed across all three groups over time.

The present study contributes to deepening knowledge regarding the implementation of prevention and Response to Intervention (RTI) models within the Portuguese context, supporting the implementation of evidence-based preventive practices with children at risk of presenting reading and writing learning difficulties.

Keywords: Emergent literacy, Phonological awareness, Print concepts, Response to Intervention, At-risk children.

Índice

Introdução	1
Enquadramento Teórico	3
Modelos Explicativos das Competências de Literacia Emergente.....	12
Consciência Fonológica	15
Convenções Sobre o Material Impresso	17
O Conceito De Risco	21
Método	29
Instrumentos	30
Procedimento De Recolha De Dados	31
Intervenção de Promoção da Literacia Emergente.....	32
1. <i>Ativação de conhecimentos prévios</i>	33
2. <i>Promoção da compreensão oral</i>	33
3. <i>Competências linguísticas e metalinguísticas</i>	33
Procedimento De Análise De Dados	34
Resultados	35
Discussão dos Resultados	40
Implicações para a Prática.....	42
Limitações	43
Estudos Futuros	43
Referências Bibliográficas	45

Índice de Tabelas

Tabela 1	30
Tabela 2	35
Tabela 3	36
Tabela 4	37
Tabela 5	39

Índice de Figuras

Figura 1	37
Figura 2	38

Lista de Abreviaturas, Acrónimos e Siglas

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

ANOVA – *Analysis of Variance* / Análise de Variância

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CIPD – Centro de Investigação em Psicologia para o Desenvolvimento

DP – Desvio Padrão

DUCLE – Despiste Universal de Competências de Literacia Emergente

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

M – Média

MIMEPE – Plataforma digital de Monitorização e Intervenção na Literacia Emergente e no Pensamento Matemático no Pré-Escolar

MTSS – *Multi-Tiered System of Supports* / Sistemas Multinível de Suporte

NCRTI – *National Center on Response to Intervention*

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OPP – Ordem dos Psicólogos Portugueses

IPCE – Instituto de Psicologia e Ciências da Educação

PILLAR – *Preschool Individualized Literacy Language and Action Resource*

PLEEPE – Promoção da Leitura e da Escrita na Educação Pré-Escolar

PRISMA – *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*

RTI – *Response to Intervention* / Resposta à Intervenção

SciELO – *Scientific Electronic Library Online*

Introdução

A investigação tem demonstrado que as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita tendem a manifestar-se precocemente e, quando não são identificadas e intervencionadas atempadamente, podem perpetuar-se ao longo da escolaridade, comprometendo aprendizagens futuras. Neste contexto, o conceito de literacia emergente assume particular relevância, ao reconhecer que as competências precursoras da leitura e da escrita se desenvolvem antes do ensino formal e podem ser estimuladas durante a educação pré-escolar (Stanovich, 1991).

Entre as competências de literacia emergente, destacam-se a consciência fonológica e o conhecimento das convenções sobre o material impresso como importantes preditores da aprendizagem inicial da leitura e da escrita (Whitehurst e Lonigan, 1998). Paralelamente, os modelos de Resposta à Intervenção (RTI), enquadrados nos Sistemas Multinível de Suporte (MTSS), defendem uma abordagem preventiva baseada no despiste precoce, na monitorização contínua do progresso e na implementação de intervenções sustentadas em evidência científica (Gutiérrez et al., 2020). Esta perspetiva permite identificar crianças em risco de dificuldades de aprendizagem e proporcionar apoio antes da instalação de dificuldades persistentes (Ecalte et al., 2020; Mouzaki et al., 2020; Sai Iyer et al., 2018).

Programas universais como o “Melhor Falar para Melhor Ler” (Viana, 2002), o “A Ler Vamos” (CMM, 2009) e o PLEEPE (Município de Lousada, 2022) evidenciaram melhorias significativas em competências linguísticas e de literacia emergente. De igual forma, o estudo de Rebelo (2021), baseado no programa PILLAR, demonstrou ganhos significativos nas competências de literacia emergente no grupo de intervenção, comparativamente ao grupo de controlo.

Resultados semelhantes foram observados em intervenções nas quais as crianças com maiores dificuldades beneficiaram de apoios adicionais, verificando-se melhorias nas competências de linguagem oral, escrita e consciência fonológica (Peterson et al., 2021; Cruz et al., 2023a).

Assim, torna-se pertinente compreender de que forma diferentes formatos de intervenção influenciam o desenvolvimento das competências de literacia emergente em crianças identificadas em risco. O presente estudo pretende contribuir para a investigação neste domínio, avaliando a eficácia de dois formatos de intervenção que se distinguem pela sua duração (10 e 20 sessões), comparativamente a um grupo de controlo, procurando determinar o impacto destes programas na promoção de competências como a classificação com base no som inicial, as rimas e os conceitos sobre o impresso. Espera-se, desta forma, produzir evidência que possa apoiar a implementação de práticas preventivas e fundamentar decisões educativas baseadas em evidência científica.

A presente dissertação encontra-se organizada em quatro capítulos principais. O primeiro capítulo diz respeito ao enquadramento teórico, em que são apresentados os conceitos de literacia emergente, consciência fonológica, convenções sobre o material impresso, identificação de crianças em risco e modelos de Resposta à Intervenção, bem como a evidência científica relativa à eficácia das intervenções na promoção destas competências. O segundo capítulo descreve o método, incluindo os participantes, os instrumentos, os procedimentos de recolha e análise dos dados e a caracterização da intervenção implementada. No terceiro capítulo apresentam-se os resultados obtidos no estudo. E, por último, o quarto capítulo integra a discussão dos resultados, as implicações para a prática, as limitações do estudo e sugestões para investigações futuras.

Enquadramento Teórico

As crianças que iniciam a escolaridade formal com dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita tendem a perpetuar esse padrão ao longo do seu percurso escolar. A literatura, nomeadamente o designado “Efeito Mateus”, evidencia de forma determinística que ao longo do percurso escolar se vai criando uma distância entre os alunos que aprendem a ler e a escrever e aqueles que apresentam dificuldades. Deste modo, a literatura sugere a necessidade de se adotar uma perspetiva preventiva, em que a identificação precoce das crianças em risco assume um papel central, de forma a evitar a perpetuação de um padrão de insucesso (Stanovich, 1991).

Reconhecendo que as dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita comprometem as restantes aprendizagens e tendem a agravar-se ao longo do tempo (Cruz et al., 2014), uma das preocupações na intervenção dirigida a crianças em risco de dificuldades na aprendizagem da leitura prende-se com a necessidade de ser o mais atempada possível. Neste contexto, torna-se fundamental compreender se os conhecimentos e competências de literacia emergente permitem identificar, de forma precisa, as crianças em risco de dificuldades na aprendizagem inicial da leitura. Uma identificação precoce com elevada precisão terá consequências significativas para a intervenção, contribuindo para o aumento da sua eficácia (Matias et al., 2022).

A identificação de crianças em risco e a monitorização do seu progresso permitem ajustar a intervenção às necessidades identificadas, potenciando a eficácia das práticas pedagógicas (Coff et al., 2013; Kettler et al., 2014; NCRTI, 2010). A utilização de procedimentos de despiste universal permite a identificação de crianças em risco, orientando a definição da intervenção posterior. Estas práticas possibilitam a tomada de decisões baseadas em evidência científica, sustentando tanto a intervenção como a monitorização contínua (NCRTI, 2010; Viana et al., 2019).

A educação pré-escolar é atualmente caracterizada a nível global como um contexto privilegiado de promoção de competências facilitadoras da aprendizagem da leitura e da escrita (Justice & Kaderavek, 2002; Whitehurst & Lonigan, 1998). Desde muito cedo, as crianças começam a explorar o mundo ao seu redor tal como os vários contextos onde estão inseridas e constroem diversas atitudes, competências e conhecimentos que ultrapassam a simples capacidade de identificar sons, letras e palavras (Aguilar & Mata, 2021).

Literacia Emergente

O conceito de Literacia Emergente foi introduzido por Clay (1966), mas ganhou maior relevância na década de 80 quando autores como Ferreiro e Teberosky (1986), Teale e Sulzby (1989) ou Martins (1989, 1994) começaram a estar atentos às produções escritas das crianças, realizadas espontaneamente.

Estes autores evidenciaram que, desde cedo, as crianças pensam sobre a escrita, constroem o seu conhecimento e procuram ativamente arranjar explicações sobre o funcionamento da linguagem escrita, o seu código e convenções, criando hipóteses, nem sempre coincidentes com as convencionais (Ferreiro, 2006; Ferreiro & Teberosky, 1986). A estes conhecimentos precoces, que se evidenciam, por exemplo, nas tentativas de leitura e escrita das crianças, mesmo muito novas e antes de serem formalmente ensinadas, chamou-se de literacia emergente (Teale & Sulzby, 1989).

Os estudos realizados em 1980 procuraram compreender o que as crianças já sabem acerca da linguagem escrita antes do ensino formal. Segundo Teale e Sulzby (1986), o conceito de literacia emergente surge como uma forma de explicar como as crianças desenvolvem, desde muito cedo e de forma natural, competências relacionadas com a leitura e a escrita, bem como os contextos em que essas aprendizagens ocorrem e os

processos através dos quais se constroem. Estes autores desconstruíram o paradigma que existia até então, de que as competências de aprendizagem da leitura e escrita eram adquiridas de forma isolada e o conceito de literacia emergente passou a integrar o desenvolvimento da linguagem e aprendizagem da leitura e da escrita como um todo (Teale & Sulzby, 1986). A linguagem constitui uma das principais referências de comunicação e expressão que começamos a desenvolver desde o nascimento. No entanto, este processo não é tão linear quanto aparenta. À medida que o desenvolvimento evolui, o processamento cognitivo torna-se progressivamente mais complexo e capaz de integrar um maior volume de conhecimentos, o que conduz igualmente a um aumento da complexidade da linguagem (Muszkat & Mello, 2009).

A origem da terminologia “literacia emergente” surgiu da combinação de dois termos: a literacia engloba os conceitos de leitura e escrita, enquanto linguagem e forma de comunicação, realçando que ambas se influenciam mutuamente durante o seu processo de desenvolvimento, e emergente, refere-se ao facto do processo de descoberta e apropriação da linguagem escrita ser precoce e contínuo (Teale & Sulzby, 1989; Mata, 2006, Santos, 2015).

Atualmente é consensual considerar que a literacia pode ser entendida como um processo que abarca um conjunto de competências, conhecimentos e atitudes, que a criança constrói sobre a leitura e a escrita (Gomes & Lima Santos, 2005; Leal et al., 2006; Leal et al., 2014; Whitehurst & Lonigan, 1998). De acordo com Fernandes (2004) são três os conjuntos de competências considerados facilitadores da aprendizagem formal da leitura e da escrita: as competências de linguagem oral, os conhecimentos acerca do impresso e as competências de processamento fonológico.

As competências, o conhecimento fonológico da língua, o desenvolvimento da linguagem oral, bem como, o conhecimento sobre o impresso, o reconhecimento das

letras, a noção das regras de escrita e ainda, a motivação para a leitura, resultam da criação de situações e oportunidades deliberadas para a sua promoção (Fernandes, 2007).

Diversos estudos evidenciam a necessidade e a eficácia de programas direcionados para a promoção das competências de literacia emergente em crianças da educação pré-escolar (e.g., Majorano et al., 2021; Peterson et al., 2021; Rebelo, 2021).

Ao longo dos anos foram implementadas diferentes iniciativas em Portugal. Entre elas destaca-se o programa “Melhor falar para melhor ler”, aplicado no ano letivo de 1995/1996 no jardim de infância do Centro de Animação de Vermoim ($n = 19$) e no jardim de infância de Gondim ($n = 19$), dirigido a crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos (Viana, 2002). Este programa não apresentava um número de sessões previamente definido e tinha como objetivo geral promover o desenvolvimento da linguagem e das competências metalinguísticas nas crianças da educação pré-escolar. Entre os objetivos específicos incluía-se também a capacitação dos educadores de infância no que respeita à compreensão da linguagem das crianças e à análise e avaliação das mesmas. O programa procurou ainda favorecer a identificação precoce de dificuldades linguísticas e incentivar a implementação de estratégias e atividades direcionadas para esta área. Paralelamente, foram promovidas ações de sensibilização junto dos encarregados de educação sobre a importância da linguagem (Viana, 2002). Para avaliar os efeitos da intervenção foi utilizado um instrumento antes e após a implementação do programa, permitindo analisar várias competências linguísticas (Viana, 1998). Entre estas destacaram-se o conhecimento lexical, como a nomeação de partes do corpo, as regras morfológicas, como a formação de plurais, a memória auditiva, através da repetição de palavras e frases, e a reflexão sobre a língua e o reconhecimento global de palavras, incluindo a identificação de sílabas iniciais e finais. A comparação entre os dois momentos de avaliação, juntamente com os registos realizados pelas

educadoras, permitiu observar uma evolução linguística nas crianças. A análise dos resultados obtidos nos dois jardins de infância revelou diferenças estatisticamente significativas, verificando-se melhorias nas competências linguísticas após a implementação do programa, sobretudo na realização de rimas (Viana, 2002).

No âmbito das intervenções autárquicas relacionadas com a promoção da literacia emergente destaca-se o programa “A Ler Vamos”, criado em 2005 pela Câmara Municipal de Matosinhos. Esta iniciativa teve como objetivo promover competências facilitadoras da aprendizagem formal da leitura e da escrita em crianças entre os 4 e os 6 anos, através de 13 sessões com frequência semanal (CMM, 2009; Cruz et al., 2019). No ano letivo de 2008/2009, o programa foi implementado junto de crianças no último ano da educação pré-escolar provenientes de instituições públicas e IPSS do concelho de Matosinhos ($n = 1167$). Durante as sessões foram estimuladas competências relacionadas com a linguagem oral, nomeadamente os domínios lexical, sintático e fonológico, bem como conceptualizações da linguagem escrita e motivação para a leitura e a escrita (CMM, 2009).

Após a avaliação inicial das competências referidas, as crianças que apresentaram maiores dificuldades passaram a integrar grupos de intervenção ($n = 478$), enquanto as restantes mantiveram a estimulação por parte das educadoras. Para além da intervenção semanal conduzida por psicólogos, foram também promovidos momentos de sensibilização dirigidos aos encarregados de educação e aos educadores, com o objetivo de incentivar a estimulação destas competências tanto no contexto familiar como no contexto educativo. A comparação do desempenho das crianças ao longo dos três momentos de avaliação evidenciou melhorias significativas nas competências de literacia emergente promovidas (CMM, 2009). Outro projeto relevante é o “Crescer do Ler e do Ser” (Alves et al., 2018), desenvolvido no concelho de Santa Maria da Feira no ano letivo

de 2016/2017. Esta iniciativa foi promovida pela Federação de Associações de Pais do concelho de Santa Maria da Feira em parceria com a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto e com a colaboração da Câmara Municipal de Santa Maria da Feira. O projeto procurou mobilizar pais, encarregados de educação, educadores e docentes para a promoção de competências relacionadas com a aprendizagem da leitura e da escrita e com o sucesso escolar. As competências avaliadas e promovidas incluíam a linguagem oral, a consciência fonológica, a nomeação rápida e os conceitos sobre o impresso (Alves et al., 2018). O projeto destinou-se a crianças da educação pré-escolar que se encontram em fase de transição para o 1.º CEB. Até ao ano de 2018 participaram nesta iniciativa cerca de 900 crianças e 90 educadoras de infância provenientes de agrupamentos de escolas públicas e instituições de solidariedade social do concelho.

Os resultados destacam uma perceção globalmente positiva da sua eficácia, evidenciando melhorias nas competências de leitura e escrita iniciais, bem como no desenvolvimento pessoal e social das crianças participantes, reforçando a importância de intervenções precoces na promoção do sucesso escolar. (Centro de Formação Terras de Santa Maria, 2021).

Também em Portugal foi desenvolvido o projeto PLEEPE - Promoção da Leitura e da Escrita na Educação Pré-Escolar (Município de Lousada, 2022), cujo objetivo consiste na criação de oportunidades sistemáticas e estruturadas para estimular competências facilitadoras da aprendizagem da leitura e da escrita em crianças da educação pré-escolar. No ano letivo de 2021/2022 participaram neste projeto 663 crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos, bem como 52 educadoras de infância e psicólogos dos agrupamentos de escolas de Lousada e do Município. O primeiro ano de implementação centrou-se na capacitação das educadoras de infância e dos psicólogos

envolvidos nos respetivos contextos escolares. Todo o processo foi dinamizado por três psicólogas da autarquia e incluiu um despiste universal e uma intervenção de natureza multinível. A intervenção realizada permitiu reforçar a importância de respostas complementares que tenham em conta as características individuais das crianças, contribuindo para o seu sucesso no desempenho escolar. (Município de Lousada, 2022).

Os resultados alcançados evidenciam a eficácia e a importância da intervenção universal realizada pelas educadoras de infância, assim como a relevância de medidas de apoio adicionais, adaptadas às necessidades e níveis de desempenho das crianças que requerem maior estimulação no desenvolvimento das competências de literacia emergente (Município de Lousada, 2022).

Outro estudo nacional relevante é o de Rebelo (2021), que analisou a eficácia de uma intervenção destinada à promoção das competências de literacia emergente em crianças da educação pré-escolar. Neste estudo participaram 20 crianças portuguesas com idades compreendidas entre os 4 anos e 10 meses e os 6 anos e 2 meses, que frequentavam a educação pré-escolar numa IPSS. As 20 crianças foram distribuídas entre o grupo experimental e o grupo de controlo. A avaliação foi realizada em dois momentos distintos, antes e após a implementação do programa PILLAR (Sapage et al., 2020). Este programa constitui um protótipo de intervenção centrado na promoção da consciência fonológica, incluindo consciência de sílaba e de fonema, narrativa oral, vocabulário, escrita inventada e reconhecimento de letras. A intervenção incluiu um total de 15 sessões realizadas semanalmente, todas em formato presencial, com duração aproximada de 30 minutos cada. Os resultados demonstraram diferenças estatisticamente significativas entre o grupo experimental e o grupo de controlo nas competências de literacia emergente, beneficiando as crianças que participaram na intervenção. Apesar do número reduzido de participantes, o estudo permite refletir sobre a importância da implementação de intervenções precoces

para prevenir situações de risco e intervir atempadamente na presença de possíveis dificuldades.

Para além dos estudos realizados em Portugal, existem também investigações internacionais que analisam intervenções relacionadas com a literacia emergente na educação pré-escolar. Nos Estados Unidos, Peterson et al. (2021) analisaram os efeitos de uma intervenção multinível nas competências de reconto, histórias pessoais, escrita e linguagem expositiva em crianças da educação pré-escolar. O estudo incluiu 686 crianças distribuídas entre grupo de intervenção ($n = 337$) e grupo de controlo ($n = 349$). O programa teve uma duração total de 14 semanas. A intervenção universal foi aplicada diariamente pelos educadores durante cerca de 15 a 20 minutos por dia ao longo de 4 semanas. Posteriormente, foi implementada uma intervenção complementar junto das crianças que não demonstraram melhorias após um mês de intervenção universal ($n = 49$). Estas crianças passaram a integrar um programa intensivo denominado Story Champs, que teve como objetivo desenvolver competências de linguagem oral através da narração e reconto de histórias, do enriquecimento do vocabulário, da realização de inferências e da escrita (Peterson et al., 2021).

Esta intervenção foi conduzida por um técnico especializado duas vezes por semana em pequenos grupos, com sessões de 20 minutos, em paralelo com a intervenção universal. No que diz respeito à estrutura do estudo, dois grupos foram considerados experimentais, correspondendo às crianças que receberam intervenção universal (Nível 1) e às que participaram na intervenção seletiva (Nível 2). O grupo de controlo foi comparável ao grupo experimental do nível 2 e foi constituído por três subgrupos distintos: crianças em risco, crianças com desempenho médio e crianças com desempenho acima da média. Os resultados indicaram que as crianças em risco não apresentaram desempenhos significativamente superiores em comparação com as crianças do subgrupo

de controlo consideradas em risco. No entanto, após a intervenção seletiva observou-se uma maior homogeneidade no desempenho das crianças em risco, deixando de existir diferenças estatisticamente significativas entre algumas das tarefas avaliadas, ao contrário do que se verificava inicialmente. Assim, o programa multinível revelou-se eficaz na melhoria das competências de linguagem oral e escrita em crianças da educação pré-escolar, incluindo aquelas consideradas em risco (Peterson et al., 2021).

Outro estudo realizado em Israel, por Nevo e Nusbaum (2017) analisou a importância da linguagem escrita na educação pré-escolar através de uma intervenção centrada na linguagem e nos conceitos sobre o impresso. Participaram neste estudo 30 crianças da educação pré-escolar com média de idade de 5,3 anos ($DP = 0,41$), distribuídas entre grupo experimental e grupo de controlo ($n = 15$), com sete rapazes e oito raparigas em cada grupo. A intervenção foi conduzida pelo educador e teve a duração de nove semanas, sendo composta por seis sessões de 30 minutos. As atividades foram realizadas a partir da leitura de livros interativos que incluíam estratégias e questões relacionadas com os conteúdos trabalhados. Os resultados indicaram que as crianças do grupo experimental apresentaram melhores desempenhos ao nível do vocabulário, da morfologia, da consciência fonológica e dos conceitos sobre o impresso em comparação com as crianças do grupo de controlo. Estes resultados sugerem que intervenções de curta duração baseadas em histórias e atividades lúdicas podem contribuir para melhorias nas competências de literacia emergente em crianças da educação pré-escolar. Além disso, evidenciam que a motivação para a leitura desempenha um papel relevante no desenvolvimento destas competências (Nevo & Nusbaum, 2017).

Também em Itália, Majorano et al. (2021) avaliaram a eficácia de um programa de intervenção focado nas competências de literacia emergente. O estudo incluiu um total de 94 crianças ($N = 57$ rapazes) no último ano da educação pré-escolar, com média de

idade de 5,49 anos (DP = 0,38), provenientes de cinco municípios do norte de Itália. As crianças foram distribuídas entre um grupo experimental denominado Talk group (N = 61) e um grupo de controlo denominado Play group (N = 33), que seguiu as atividades habituais da educação pré-escolar. O programa incluiu atividades estruturadas relacionadas com linguagem descritiva, consciência fonológica, jogos de vocabulário e leitura de histórias ao longo de 12 semanas, envolvendo tanto educadores como encarregados de educação. A avaliação das competências ocorreu em dois momentos distintos, no início e no final do último ano da educação pré-escolar. Os resultados demonstraram melhorias significativas na consciência fonológica das crianças do grupo experimental após a intervenção. No entanto, em tarefas mais complexas relacionadas com esta competência, como a identificação de sílabas mais complexas, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos. Ainda assim, o programa demonstrou potencial para apoiar o desenvolvimento da literacia emergente, especialmente em crianças com fragilidades nas competências fonológicas básicas (Majorano et al., 2021).

Modelos Explicativos das Competências de Literacia Emergente

São vários os modelos conceituais de literacia emergente. Partindo de uma perspetiva cronológica, Clay (1966, 1982) ao introduzir o conceito de literacia emergente referiu também alguns termos e elações adjacentes ao processo, tendo concluído que alguns tipos de comportamentos relacionados com o processamento da alfabetização permite um maior desenvolvimento a aprendizagem ao nível das competências prévias à leitura e à escrita, por exemplo, exposição contínua a histórias. Este modelo revela a necessidade de estimulação das competências prévias à leitura e à escrita durante o período de educação pré-escolar (Clay, 2001).

Mais tarde, as autoras Mason e Stewart (1990) evidenciaram com o seu modelo de literacia emergente quatro componentes, designadamente: conceitos e funções de literacia, tais como conhecimentos e percepções relacionados com o ato de ler (e.g., lê-se as palavras escritas e não as imagens) e quais as suas funções; escrita e composição, que se refere à diferente composição entre palavras e frases; conhecimentos sobre letras e palavras, que integra a regra de correspondência grafema-fonema e competências metalinguísticas representadas pela consciência fonológica, bem como o reconhecimento de palavras; e, por último, a compreensão oral e percepção de palavras, que inclui a habilidade das crianças para recontar histórias, narrar conhecimentos, vocabulário e definir ou categorizar palavras. Esta abordagem compreende conhecimentos e comportamentos concetuais e processuais relacionados com a aprendizagem da literacia emergente (Mason & Stewart, 1990).

Baker et al. (1995) realçaram também quatro dimensões no âmbito da literacia emergente, especificamente a consciência fonológica, a orientação para o material impresso, a compreensão de histórias e a motivação para a leitura.

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

Estas competências, segundo Whitehurst e Lonigan (1998) permitem um maior sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita. Os autores concluíram também que o vocabulário (outside-in), o conhecimento sobre o impresso (outside-in), a consciência fonológica (inside-out) e a identificação de letras (inside-out) estão entre as competências mais consensuais na literatura que melhor prognosticam o sucesso das aprendizagens da leitura e da escrita (Whitehurst & Lonigan, 1998). O modelo de Mason e Stewart (1990) vai ao encontro do modelo de Whitehurst e Lonigan (1998), pois integra conhecimentos e comportamentos conceituais no âmbito da dimensão outside-in (e.g., conhecimentos sobre as funções do impresso), bem como conhecimentos e comportamentos processuais no âmbito da dimensão inside-out (e.g., conhecimento letra-som).

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

Os modelos parecem ser consensuais a evidenciar que o vocabulário, a linguagem oral, o processamento fonológico e os conhecimentos relacionados com tarefas de escrita são preditores de sucesso na aprendizagem formal da leitura e da escrita (Lopes, 2005). Considerando as evidências apresentadas na literatura, foram selecionadas, para análise no presente estudo, as competências de literacia emergente relacionadas com a consciência fonológica e os conceitos sobre o impresso, que serão descritos com maior pormenor de seguida

Consciência Fonológica

O conceito de consciência fonológica surgiu definindo a capacidade para conscientemente manipular, ou seja, mover, combinar ou suprimir, os elementos sonoros das palavras orais (Tunmer & Rohl, 1991). Atualmente a consciência fonológica é definida como a capacidade de refletir os sons da linguagem oral (Silva, 2022), independentemente do seu significado (Anthony et al., 2011), bem como a manipulação desses mesmos sons (Soares et al., 2022). Diferentes estudos realçam a importância do processamento fonológico para a aprendizagem formal da leitura. Esta competência influencia também os processos cognitivos essenciais à aprendizagem que se mantêm ao longo do tempo, não sendo apenas importante nos primeiros anos de aprendizagens (Schatschneider et al., 2004), (Matias et al., 2022).

As modalidades mais elementares da consciência fonológica são a sensibilidade às sílabas, rimas e fonemas iniciais das palavras e desenvolvem-se ao longo dos anos pré-escolares, em função da estimulação recebida (Lieberman et al., 1974; Treiman, 1992). Na literatura é demonstrado que as crianças de idade pré-escolar têm melhores desempenhos em tarefas silábicas do que em tarefas que implicam unidades intra-silábicas e/ou unidades fonéticas (Lonigan et al., 1998). As crianças em idade pré-escolar processam automaticamente os segmentos da fala, o que faz com que seja esperado que consiga discriminar e proferir palavras que se distinguem apenas com um fonema, por exemplo, *gato* e *pato*. No entanto, é importante que sejam confrontadas com a necessidade de desenvolver procedimentos de análise consciente das dimensões formais da linguagem, para que consigam aprender a ler e a escrever num sistema de escrita alfabético (Aguiar & Mata, 2010). Os avanços na aquisição da leitura revelam-se determinantes para o sucesso em tarefas fonológicas mais complexas, como a análise fonémica, nomeadamente a supressão de fonemas em palavras (Aguiar & Mata, 2010).

O domínio do código alfabético implica que compreendam que a linguagem escrita representa unidades da linguagem oral e que essas unidades codificadas correspondem a fonemas. Esta relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita realça porque a sensibilidade infantil à estrutura sonora das palavras se revela uma competência fundamental na aquisição da leitura e da escrita (Andrés et al., 2014).

Segundo Leal (2025) a consciência fonológica envolve diferentes níveis de desenvolvimento. Um dos primeiros níveis corresponde à consciência de rimas e de aliterações, ou seja, à capacidade de identificar palavras com sons semelhantes. Esta competência permite às crianças reconhecer padrões sonoros na linguagem, percebendo repetições de sons no início ou no final das palavras, o que contribui para o desenvolvimento global da consciência fonológica. Quando essa repetição ocorre no início das palavras, designa-se por aliteração e quando ocorre no final, corresponde à rima.

Num nível mais avançado encontra-se a consciência fonémica, que consiste na capacidade de identificar e manipular os fonemas, isto é, os sons que compõem as palavras. Esta competência inclui também a habilidade de substituir ou alterar fonemas, permitindo à criança desenvolver uma maior perceção e processamento dos sons da fala. Trata-se da etapa mais complexa da consciência fonológica, na qual a criança reconhece a menor unidade sonora da linguagem, correspondente ao som de cada letra, sendo esta capacidade essencial para o desenvolvimento da leitura e da escrita (Leal, 2025).

Passos (2022) desenvolveu uma investigação com a participação de 24 crianças brasileiras, das quais 12 eram do género feminino e frequentavam o último ano da educação pré-escolar. O estudo teve como objetivo analisar os efeitos de um programa de intervenção destinado a promover a consciência fonológica, particularmente ao nível do reconhecimento do som inicial e das rimas. Para avaliar esse impacto, foram realizados

dois momentos de avaliação: um pré-teste e um pós-teste. O programa de intervenção, centrado no desenvolvimento da consciência fonológica foi composto por 20 sessões semanais, cada uma com a duração de 30 minutos. Os resultados revelaram melhorias na consciência fonológica de todas as crianças após a implementação do programa. No entanto, não foi efetuada a comparação dos resultados com um grupo de controlo (Passos, 2022).

Em Portugal, a relevância da consciência fonológica tem sido salientada pelo Ministério da Educação desde 1997, ano em que foi publicado o documento “Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar” (OCEPE), no qual se destacava a importância desta competência para a aprendizagem da leitura (Silva, 1997). Na versão mais recente deste documento orientador (Silva et al., 2016), a consciência fonológica continua a ser considerada fundamental, sendo recomendada uma intervenção sistemática e intencional no contexto do jardim de infância. Diversos estudos também demonstram que esta competência desempenha um papel essencial no sucesso da aprendizagem formal da leitura (Cárnio et al., 2017; Castro & Barrera, 2019; Figueira & Botelho, 2017; Foorman et al., 2002; Kjeldsen et al., 2019; Lopes, 2004; Silva et al., 2016; Whitehurst & Lonigan, 2003) e da escrita (Castro & Barrera, 2019; Léon et al., 2019; Lopes, 2004; Nevo & Vaknin-Nusbaum, 2017).

Convenções Sobre o Material Impresso

O conhecimento sobre as convenções do material impresso, como a direcionalidade da escrita, o conceito de palavra e letra, sinais de pontuação, espaçamento entre as palavras no processo da aprendizagem escrita, resulta de múltiplas experiências de literacia (Clay, 2000) e refere-se à capacidade de as crianças discriminarem as diferentes unidades do impresso, tais como frases, palavras e letras (Whitehurst &

Lonigan, 1998), tendo a noção que as frases são constituídas por palavras e as palavras por letras. Este conceito integra a noção de direcionalidade, que se refere à orientação da escrita, da esquerda para a direita e de cima para baixo; à distinção entre letras e outros símbolos linguísticos, identificação de frases e palavras, a percepção da possibilidade de desconstrução de palavras em sílabas; à capacidade para distinguir, por exemplo, a capa de um livro de uma página (Bayraktar, 2018; Clay, 1979; Leal et al., 2006; Silva, 2003).

De forma geral, a investigação aponta o impacto do conhecimento sobre convenções do material impresso no processo da aprendizagem da leitura e da escrita (Clay, 2000).

O estudo de Rababah (2017) sobre a eficácia de uma intervenção direcionada para a promoção de conceitos sobre o impresso, envolveu 50 crianças da Jordânia (média de idade de 62.19 meses e $DP = 2.27$) que frequentavam a educação pré-escolar. O estudo pretendeu analisar o impacto da leitura de livros de histórias, bem como atividades de escrita num jornal/diário no desempenho das crianças ao nível da consciência sobre o impresso. Foram contemplados dois momentos de avaliação (pré-teste e pós-teste), bem como um grupo de controlo e um grupo experimental. A intervenção teve uma duração de 12 semanas e uma frequência bissemanal, com 24 sessões realizadas em pequenos grupos. Os resultados demonstraram que as crianças que foram sujeitas a intervenção para as quatro medidas da consciência sobre o impresso (palavras escritas, conceitos sobre o impresso, conhecimento do alfabeto, discriminação de letras e termos de literacia) obtiveram resultados superiores por comparação às crianças que não foram sujeitas à intervenção.

Também no estudo de Moonsamy e Carolus (2019), o desempenho das crianças ao nível dos conceitos sobre o impresso melhorou o desempenho das mesmas nesta competência, quando comparadas com as crianças do grupo de controlo.

Contextos que promovem a interação das crianças com diferentes recursos, designadamente livros, garrafas, caixas de cereais, etiquetas de roupa, lista de compras, entre outras, estão associados a melhores desempenhos das crianças ao nível dos conceitos sobre o impresso, pois esta interação permite a aprendizagem sobre o uso funcional desses recursos (Giacovazzi et al., 2021; Horner, 2005; Neumann et al., 2013; Neumann & Neumann, 2010; Save the Children, 2013). A promoção dos conceitos sobre o impresso na educação pré-escolar favorece a construção de bases sólidas antes do início do ensino formal, particularmente no que diz respeito à compreensão do princípio alfabético (Kosanovich et al., 2020; Lonigan et al., 2008).

Segundo os trabalhos de Alves Martins (Martins, 1986; Martins & Mendes, 1986; Martins, 1989; Martins, 1993; Martins, 1994; Martins, 1996) as conceções ou conceptualizações sobre o impresso definem-se como o conjunto de ideias, hipóteses e regras internas que as crianças constroem ativamente sobre o funcionamento e a utilidade da linguagem escrita, assumindo que a aprendizagem é um processo de apropriação contínuo que se inicia muito antes do ensino formal escolar. Para definir estes conceitos, a autora defende que não devemos olhar apenas para os aspetos gráficos ou percetivos, mas sim focar nos aspetos conceituais e construtivos. Isto significa tentar perceber qual é a intenção da criança, como ela interpreta o código escrito e que teorias elabora para o compreender.

A exploração do impresso na infância constitui um processo fundamental para o desenvolvimento das competências iniciais de literacia. De acordo com a perspetiva de Alves Martins, a compreensão que a criança desenvolve acerca do impresso assenta em três pilares fundamentais: a construção de critérios de legibilidade, a compreensão da funcionalidade da escrita e a relação entre o impresso e a oralidade (Martins, 1986; Martins & Mendes, 1986; Martins, 1989; Martins, 1993; Martins, 1994; Martins, 1996).

Em primeiro lugar, destaca-se a construção de critérios de legibilidade. Ao interagir com diferentes formas de material impresso, a criança começa gradualmente a desenvolver critérios que lhe permitem distinguir aquilo que pode ou não ser lido. Numa fase inicial do desenvolvimento, a criança pode ainda não diferenciar claramente o desenho da escrita. No entanto, à medida que progride nas suas experiências com o impresso, começa a formular determinadas regras ou convenções acerca do que constitui uma palavra escrita. Estas regras podem assumir duas naturezas. Por um lado, surgem os critérios quantitativos, através dos quais a criança considera que é necessário um número mínimo de caracteres, geralmente três ou mais, para que uma sequência gráfica possa ser interpretada como palavra, entendendo que uma ou duas letras isoladas não são suficientes para formar uma palavra. Por outro lado, emergem os critérios qualitativos, que se relacionam com a perceção de que o impresso deve apresentar variedade gráfica, levando a criança a concluir que uma palavra não pode ser constituída apenas pela repetição sucessiva da mesma letra (Martins, 1986; Martins & Mendes, 1986; Martins, 1989; Martins, 1993; Martins, 1994; Martins, 1996).

Em segundo lugar, importa considerar a funcionalidade do impresso e o desenvolvimento do denominado projeto pessoal de leitor. Para Alves Martins, a construção do conceito de impresso não se limita à identificação das suas características formais, mas envolve também a compreensão do seu propósito social e comunicativo. Neste sentido, a autora introduz o conceito de projeto pessoal de leitor, que se refere ao momento em que a criança começa a interiorizar as diferentes finalidades da leitura e da escrita, reconhecendo que estas podem ser utilizadas em diversas situações do quotidiano, como ler uma carta, um livro ou as legendas de um filme. A atribuição de significado e utilidade à escrita desde a educação pré-escolar constitui um fator relevante, uma vez que a investigação tem demonstrado que esta compreensão precoce da funcionalidade do

impresso tende a refletir-se posteriormente num maior sucesso na aprendizagem formal da leitura, particularmente no primeiro ano de escolaridade (Martins, 1986; Martins & Mendes, 1986; Martins, 1989; Martins, 1993; Martins, 1994; Martins, 1996).

Por fim, destaca-se a relação entre o impresso e a oralidade, intimamente associada ao desenvolvimento da consciência fonológica. O conceito de impresso evolui à medida que a criança compreende que as marcas gráficas presentes na escrita representam os sons da linguagem oral. Os estudos desenvolvidos por Alves Martins (Martins, 1986; Martins & Mendes, 1986; Martins, 1989; Martins, 1993; Martins, 1994; Martins, 1996) evidenciam que a evolução das conceptualizações das crianças acerca da escrita se encontra fortemente relacionada com o nível de consciência fonológica, entendida como a capacidade de identificar, segmentar e manipular unidades sonoras da linguagem, como sílabas e fonemas.

O Conceito De Risco

As competências de literacia emergente desenvolvem-se antes do início da instrução formal, por isso a educação pré-escolar assume um papel fundamental e decisivo no desenvolvimento dessas competências (Becker & Sylvan, 2021). A sua promoção e estimulação devem iniciar-se de forma atempada uma vez que não surgem de forma espontânea ao longo do desenvolvimento (Septiani & Syaodih, 2021). Para que este processo se concretize de forma plena, é essencial que as crianças disponham de oportunidades que favoreçam o desenvolvimento das suas competências, especialmente no que respeita à compreensão do mundo que as envolve (Santos, 2015).

A literatura sobre a intervenção nas competências de literacia emergente antes do início do ensino formal de leitura e escrita suporta a relevância dos modelos de Resposta à Intervenção (RTI) e a necessidade de os implementar para prevenir dificuldades de

aprendizagem (Gutiérrez et al., 2020). Os modelos RTI são frequentemente incorporados nos Sistemas Multinível de Suporte (MTSS) mais amplo, que visam apoiar uma vasta gama de crianças, particularmente aqueles em risco de apresentarem dificuldades de aprendizagem (Fuchs et al., 2008). A estrutura dos modelos marca a transição de uma abordagem remediativa para uma abordagem proativa e preventiva (Cruz et al., 2025), assentando em quatro componentes essenciais: despiste universal, monitorização contínua do progresso, intervenção diferenciada e tomada de decisão com base em dados (Deno, 1985; Fuchs et al., 2012; National Center on RTI, 2010; O'Connor & Jenkins, 1999; Vellutino et al., 2006).

O despiste universal constitui uma estratégia para identificar precocemente as crianças que possam estar em risco de apresentar dificuldades de leitura e escrita (Keller-Margulis et al., 2019; Ecalle et al., 2020), apoiar o planeamento de intervenções preventivas que permitam melhorar essas capacidades (Ecalle et al., 2020; Mouzaki et al., 2020; Sai Iyer et al., 2018). O despiste universal deve ser aplicado a todas as crianças e pretende determinar, de forma precoce, as crianças que estão, ou podem vir a encontrar-se, em risco de terem baixos resultados de aprendizagem (Fuchs & Fuchs, 2008) (Johnson et al., 2006). Sugere-se que, em termos universais, o despiste universal possa ser feito três vezes durante um ano letivo, por norma no começo, no meio e ao terminar o ano letivo, podendo focar-se em uma ou mais áreas, como por exemplo a leitura, a escrita, ou a matemática (Fuchs & Fuchs, 2008; Hughes & Dexter, 2011; Johnson et al., 2006).

A investigação defende uma abordagem que combine duas etapas para o despiste universal (Compton et al., 2010). A implementação direta, com todas as crianças, e indireta, com grupos identificados em risco, no despiste universal tem vindo a ganhar suporte empírico pois este procedimento demonstra permitir reduzir o risco da existência

de falsos positivos, uma vez que na administração indireta é efetuada uma avaliação mais específica das crianças em risco (Compton et al., 2010; Fuchs et al., 2012).

As medidas integradas no despiste universal devem ser capazes de identificar com exatidão a sensibilidade e a especificidade. A sensibilidade diz respeito às crianças que estão em risco, já a especificidade refere-se ao nível de intervenção de que estes deverão beneficiar (Johnson et al., 2006).

A identificação do risco pode ser realizada de acordo com diferentes critérios. Alguns autores sugerem que as crianças que apresentarem resultados abaixo da média obtida pelo grupo de referência são identificadas como estando em risco de vir a apresentar dificuldades de aprendizagem e devem beneficiar de estratégias de intervenção diferenciadas (Johnson et al., 2006).

De acordo com Cruz et al. (2023b), a identificação de risco pode ser realizada quando o desempenho numa tarefa apresenta uma pontuação muito baixa em comparação com o grupo da sua idade (por exemplo, um ou mais desvios padrão abaixo da média) ou se apresentar desempenhos nos percentis inferiores de uma prova (por exemplo, abaixo do percentil 25 ou inferior). As autoras sugerem ainda que, caso a criança apresente valores abaixo do grupo de referência em duas ou mais competências de literacia emergente, apresenta risco cumulativo e, como tal, maior necessidade de intervenção (Cruz et al., 2023b).

Para assegurar a consistência e eficácia no Nível 1 de intervenção, toda a turma deve ser envolvida em sessões sistemáticas (semanais ou diárias) que combinem a promoção da linguagem oral com o treino explícito de competências específicas (Fuchs et al., 2008). O estudo de Cruz et al. (2025) destaca a eficácia de uma intervenção universal, e os resultados evidenciam que uma ação estruturada não requer uma duração prolongada para ser eficaz, uma vez que intervenções mais curtas (até 12 horas) resultaram em maiores

ganhos na consciência fonológica em comparação com intervenções mais longas, sugerindo que a intencionalidade e a qualidade da interação numa intervenção universal são mais determinantes do que a extensão temporal.

O estudo de Hofslundsengen e colaboradores (2016) investigou os efeitos de uma intervenção de escrita inventada em crianças em idade pré-escolar com cinco anos. O programa teve uma duração de 10 semanas, em contexto escolar. O estudo envolveu aproximadamente 105 crianças ($M = 5,02$ anos; $DP = 0,31$), distribuídas por grupo experimental e grupo de controlo. As sessões ocorreram cerca de quatro vezes por semana, com uma duração aproximada de 20 minutos, focando-se na exploração da relação entre os sons da fala e a sua representação escrita. Os resultados demonstraram que as crianças expostas à intervenção apresentaram ganhos significativamente superiores em competências de literacia emergente, incluindo consciência fonológica, conhecimento do princípio alfabético e escrita inicial, quando comparadas com o grupo de controlo. Para além dos efeitos imediatos, o estudo incluiu uma avaliação de follow-up durante os primeiros meses da escolaridade formal, evidenciando que os benefícios da intervenção se mantiveram parcialmente, sobretudo ao nível da descodificação inicial e da consciência fonológica. Estes resultados sugerem que intervenções relativamente curtas (10 semanas), quando bem estruturadas e implementadas com consistência em contexto de sala de aula, podem produzir efeitos significativos no desenvolvimento de competências precursoras da leitura em crianças em risco (Hofslundsengen et al., 2016).

O Nível 2 garante um apoio dirigido às crianças para quem a intervenção universal (Nível 1) não foi suficiente para superar as dificuldades. A investigação não é consensual quanto ao número de crianças que deverá integrar o nível de intervenção seletivo, sendo que 3 a 5 crianças, são os números propostos por Fuchs et al. (2008). No nível 2 a intervenção é mais frequente (e.g., diariamente ou várias vezes por semana durante cerca

de 30-40 minutos/sessão), mais intensa e deverá estar validada empiricamente (Aguiar & Mata, 2021). Cruz et al. (2023a) implementaram uma intervenção com crianças em risco na educação pré-escolar, em grupos de 4 a 5 crianças, com sessões de 30 minutos focadas especificamente na promoção da consciência fonológica. O estudo envolveu 102 crianças da educação pré-escolar portuguesas ($M = 4,83$ anos; $DP = 0,42$) de três jardins de infância públicos. O estudo teve como objetivo analisar o progresso das crianças em sons iniciais, rimas, escrita emergente, vocabulário, consciência sobre o impresso e conhecimento das letras. Os resultados mostraram melhorias significativas em todas as competências.

O estudo de Lonigan et al. (2013) dez anos antes já tinha analisado os efeitos de diferentes componentes de uma intervenção de literacia emergente em crianças em idade pré-escolar em risco de dificuldades de leitura. O estudo envolveu cerca de 300 crianças ($M = 4,90$ anos; $DP = 0,44$), distribuídas por condições experimentais que incluíam intervenção focada na linguagem oral, intervenção focada no código (consciência fonológica e conhecimento das letras), intervenção combinada, bem como um grupo de controlo.

As atividades foram dinamizadas fora do contexto de sala de aula por profissionais com formação superior em Psicologia, Educação ou Terapia da Fala, que receberam formação específica prévia. As sessões realizaram-se em pequenos grupos retirados temporariamente da sala, tendo sido adotado um sistema de rotação flexível para garantir que as crianças não perdessem sistematicamente as mesmas atividades curriculares.

A primeira componente, focada na leitura dialógica (*meaning-focused*), iniciou-se entre setembro e outubro e prolongou-se até ao final do ano, com uma intensidade diária de 20 minutos em pequenos grupos durante o primeiro semestre (cerca de 12 a 14 semanas) e de 10 minutos no período restante. A segunda componente, direcionada para

a consciência fonológica e o conhecimento das letras (*code-focused*), foi introduzida no final de janeiro e estendeu-se até ao final do ano letivo, com uma duração de 10 minutos por dia ao longo de aproximadamente 12 semanas.

Os resultados indicaram que todas as condições de intervenção produziram melhores resultados do que o grupo de controlo, evidenciando a eficácia geral de programas estruturados de literacia emergente. No entanto, verificou-se que os efeitos variavam de acordo com o tipo de componente explorada: as atividades focadas no código tiveram maior impacto no desenvolvimento da consciência fonológica e do conhecimento alfabético, enquanto as atividades centradas na linguagem oral tiveram efeitos mais fortes no vocabulário e na compreensão oral. Importa ainda destacar que a condição combinada foi a que apresentou os melhores resultados globais (Lonigan et al., 2013). Este estudo reforça a ideia de que não apenas a duração da intervenção, mas sobretudo a sua estrutura e componentes são determinantes para o desenvolvimento da literacia emergente em crianças em risco. A ausência de intervenção estruturada revelou-se consistentemente menos eficaz, sublinhando a importância de programas intencionais e sistemáticos no pré-escolar (Lonigan et al., 2013).

De acordo com Aguiar e Mata (2021), o nível 3 destina-se a crianças que, apesar de terem beneficiado das intervenções dos níveis 1 e 2, continuam a apresentar dificuldades. Neste nível, a intervenção deve ser intensiva e sustentada por evidência científica, assegurando oportunidades frequentes para a prática de competências específicas e a disponibilização de feedback contínuo. É aconselhado um rácio adulto/aluno de 1:1 ou 1:3, desde que os objetivos de intervenção sejam os mesmos, a instrução neste nível deve ser estruturada e sistemática, com sessões de duração aproximada entre 45 e 60 minutos e o progresso das aprendizagens deve ser monitorizado semanalmente e deverão implementar-se reajustes que potenciem o desempenho de cada aluno (Crespo et al.,

2018). Kaminski e Powell-Smith (2017) demonstraram que, em contextos como a educação pré-escolar, intervenções individualizadas de curta duração (5 a 10 minutos) podem ser eficazes se garantirem uma elevada taxa de oportunidades de resposta (e.g., 6 a 12 por minuto), ainda que a variabilidade na resposta das crianças possa exigir aumentos na dosagem da intervenção.

Já o estudo de Montaldi e Camargo (2023) teve como principal objetivo analisar o desenvolvimento da literacia emergente através de uma revisão sistemática de literatura baseada no modelo PRISMA, englobando artigos científicos empíricos em língua portuguesa publicados entre 2013 e 2023, recolhidos no Portal de Periódicos CAPES e na base SciELO. Para selecionar a amostra final, as autoras utilizaram critérios rigorosos de inclusão que exigiam a presença de intervenções pedagógicas com recurso a livros infantis e à prática de leitura de histórias, o que resultou num total de cinco artigos eleitos para a análise.

Os resultados gerais desta revisão demonstraram que as diferentes intervenções aplicadas tiveram um impacto significativamente positivo e transformador na compreensão das narrativas pelas crianças, na promoção da literacia emergente e no aumento do interesse pela leitura e pelo manuseamento de livros. Paralelamente, foram registadas melhorias na expansão do vocabulário, nas capacidades narrativas e na linguagem oral. Destacou-se ainda uma melhoria na qualidade da interação das crianças não só com os educadores mediadores das leituras, mas também com os seus pares. O estudo validou também que a abordagem à leitura não se focou no mero treino de técnicas de decodificação, mas no acesso à escrita através de momentos de diálogo oral, interações e brincadeiras que envolveram as crianças em práticas culturalmente contextualizadas.

De forma geral, os resultados dos estudos sobre programas de promoção da literacia emergente na educação pré-escolar reforçam a importância de proporcionar experiências de aprendizagem significativas antes do início da escolaridade formal (Santos, 2015). Neste sentido, torna-se fundamental que os contextos educativos e familiares criem oportunidades que favoreçam o desenvolvimento destas competências. Entre as estratégias recomendadas destaca-se a criação de ambientes de sala ricos em estímulos relacionados com a linguagem escrita, permitindo às crianças explorar diferentes materiais e terem acesso a experiências diversas. Os profissionais de educação devem também integrar atividades promotoras da literacia emergente nas rotinas diárias da sala, aproveitando as interações e situações do quotidiano educativo (Aguiar & Mata, 2021; Make Way for Books, 2015; Save the Children, 2013).

Face ao exposto, este estudo tem como objetivo avaliar a eficácia de intervenções breves (10 semanas) e de intervenções longas (entre 15 e 20 semanas) nas competências de literacia emergente de crianças consideradas em risco. O presente estudo pretende contribuir para o conhecimento sobre a eficácia de intervenções dirigidas a crianças em risco de apresentarem dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, analisando o impacto da duração da intervenção na melhoria de competências de literacia emergente. Deste modo, espera-se que os resultados do estudo possam apoiar a tomada de decisão em contextos educativos, promovendo a implementação de práticas preventivas, ajustadas às necessidades das crianças e sustentadas em evidência científica.

Método

Participantes

Participaram neste estudo crianças que frequentavam a educação pré-escolar. Como critério de inclusão, foram considerados apenas os alunos finalistas (último ano da educação pré-escolar) que apresentavam desempenho abaixo do grupo de referência nas competências de literacia emergente avaliadas.

A amostra foi constituída por 147 crianças portuguesas, provenientes de quatro agrupamentos de escolas das regiões norte e sul do país, no ano letivo de 2024/2025. Estas crianças foram identificadas como estando em risco de apresentarem dificuldades futuras na aprendizagem formal da leitura e da escrita, uma vez que obtiveram um desempenho inferior ao percentil 25 em duas ou mais competências avaliadas no DUCLE (Cruz et al., 2023b). Esta consiste numa prova de Despiste Universal de Competências de Literacia Emergente que integra quatro tarefas de despiste universal.

As idades variaram entre os 5 e os 6 anos ($M = 5.07$; $DP = 0.25$). A maioria das crianças tinha 5 anos (93.2%) e 49.7% eram do género feminino, conforme apresentado na Tabela 1.

Os participantes foram distribuídos da seguinte forma: grupo de controlo ($N = 37$), grupo com intervenção breve ($N = 66$) e grupo com intervenção longa ($N = 44$). O grupo de controlo apresentou 48.6% de participantes do género feminino, o grupo de 10 sessões, 51.5% e o grupo de 20 sessões, 47.7%.

Tabela 1*Caraterísticas sociodemográficas dos participantes*

	Grupo Intervenção Breve	Grupo Intervenção Longa	Grupo de Controlo
Género Feminino	34 (51.5%)	21 (47.7%)	18 (48.6%)
Género Masculino	32(48.5%)	23 (52.3%)	19 (51.4%)
Idade	M = 5.01 (DP = 0.35)	M = 5.09 (DP = 0.29)	M = 5.13 (DP = 0.35)

A análise de variância univariada indicou que não existem diferenças significativas na idade entre os grupos, $F(2, 144) = 3,01$, $p = .052$. O grupo de controlo integrou crianças que participaram apenas no momento de avaliação, realizados em dois momentos ao longo do ano letivo, no início e no final, para além das práticas quotidianas do jardim de infância. O grupo sujeito à intervenção breve realizou um máximo de 10 sessões ao longo do ano letivo, com periodicidade semanal. O grupo de intervenção prolongada participou no máximo em 20 sessões, igualmente com periodicidade semanal.

Instrumentos

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

Linacre, 2002). Neste estudo optou-se por usar as provas que avaliam as competências de consciência fonológica e os conceitos sobre o impresso.

A aplicação do instrumento assume a possibilidade de aplicação em pequeno grupo, não existindo um limite de tempo para nenhuma das tarefas utilizadas. Na tarefa “Descobrir o Som Inicial” a criança ouve e vê quatro imagens e deve identificar quais as duas que começam com o mesmo som (e.g., saco, garfo, cadeira, sapo). Esta tarefa é constituída por 13 itens. Cada resposta correta é cotada por 1 ponto e cada resposta errada é cotada com o valor de 0 pontos, sendo que no total a criança pode atingir 13 pontos. O total é calculado pela soma de respostas corretas. A tarefa “Conceitos sobre o Impresso” procura avaliar as competências das crianças para identificar: a) números, letras, palavras e frases, b) letras maiúsculas e minúsculas, c) a direccionalidade da leitura e da escrita. Para cada item há três alternativas de resposta, devendo a criança seleccionar aquele que corresponde ao que é solicitado. Ou seja, a criança deve rodear o conceito pedido (por exemplo “Quero que rodeiem a primeira palavra desta frase”). Esta prova é constituída por 10 itens. Cada resposta correta é cotada por um 1 ponto e cada resposta errada é cotada por 0 pontos. O total é calculado pela soma de respostas corretas.

Procedimento De Recolha De Dados

O estudo insere-se num projeto mais abrangente - Projeto de Promoção de competências matemáticas e de literacia emergente, registado no CIPD com o número CIPD/2450/DEED/3 e aprovado pela Comissão de Ética da Universidade Lusíada Porto (CIPD/2425/NDE/1) no dia 18 de novembro de 2024.

A recolha de dados ocorreu em dois momentos. O primeiro momento de avaliação decorreu entre setembro e novembro de 2024 e outro entre maio e junho de 2025. Esta avaliação foi realizada pelos psicólogos escolares em articulação com os respetivos

educadores, de modo a não prejudicar as atividades previstas. A avaliação foi realizada com todas as crianças finalistas da educação pré-escolar. Posteriormente foram identificadas as crianças em risco nas competências de literacia emergente. Para isso, utilizou-se como critério para a identificação de risco, a existência de desempenhos abaixo do grupo de referência (percentil 25) em, pelo menos, duas das três competências avaliadas. Foram criados dois grupos experimentais, de acordo com a duração da intervenção proporcionada às crianças: um grupo recebeu até 10 sessões semanais de intervenção e outro grupo recebeu até 20 sessões semanais de intervenção. Foi ainda considerado um grupo de controlo, com crianças que apenas foram avaliadas nos dois momentos supracitados e que receberam a estimulação integrada dentro das práticas quotidianas dos jardins de infância a que pertenciam. Neste grupo, a avaliação decorreu de processos de monitorização do desempenho em literacia emergente, não existindo uma intervenção específica para crianças com desempenhos abaixo do grupo de referência.

Foram cumpridos todos os requisitos presentes no Código Deontológico da Ordem dos Psicólogos (OPP, 2024), nomeadamente a nível do consentimento informado, privacidade, confidencialidade e participação voluntária.

Intervenção de Promoção da Literacia Emergente

A intervenção nos dois grupos com intervenção decorreu entre dezembro de 2024 e abril de 2025, com uma frequência semanal. As sessões foram implementadas pelos psicólogos escolares de cada agrupamento de escolas. A estrutura das sessões e as estratégias utilizadas foram similares nos dois grupos com intervenção. A única diferença entre os grupos relacionou-se com a duração da intervenção. Uma vez que os grupos de intervenção envolviam crianças de diferentes salas de jardim de infância, foram

constituídos subgrupos de crianças, entre 4 e 6 crianças, com horário de intervenção acordado com os educadores. Cada sessão de intervenção apresentou a mesma estrutura:

1. Ativação de conhecimentos prévios

Na primeira etapa, procedeu-se à ativação de conhecimentos prévios face à história a ouvir, seguida da leitura da história realizada pelo psicólogo.

2. Promoção da compreensão oral

A segunda etapa consistiu na exploração da história através de questões literais, inferenciais, de reorganização da informação e críticas. Cada sessão tinha um guião pré-definido de perguntas a realizar.

3. Competências linguísticas e metalinguísticas

Por fim, recorrendo à plataforma MIMEPE (<https://www.mimepe.manualdigital.pt/>), foram realizadas as atividades propostas para a obra escolhida. Esta plataforma inclui jogos linguísticos, designadamente atividades como “Singular e Plural” e “Género” (consciência morfosintática), “Contrários” (linguagem oral: vocabulário), “Análise Silábica”, “Classificação com base no som inicial”, “Rimas” e “Supressão do som inicial” (consciência fonológica) (Cruz et al., 2023a). Esta plataforma foi criada pelo município de Matosinhos, após vários anos de implementação de uma intervenção denominada “A Ler Vamos...” (Cruz et al., 2008, 2010, 2014).

Cada sessão teve a duração aproximada de 40 a 45 minutos. No final, foi realizado o registo de cada sessão pelos psicólogos, incluindo as atividades desenvolvidas e as crianças presentes em cada sessão.

Procedimento De Análise De Dados

No sentido de verificar se no primeiro momento de avaliação os três grupos eram equivalentes no desempenho nas tarefas de classificação do som inicial, rimas e conceitos sobre o impresso, foram realizadas análises de variância univariada.

De forma a avaliar a eficácia da intervenção em função da condição experimental e do tempo, foi conduzida uma análise de variância mista, considerando o efeito do fator Tempo (pré VS. pós) e do fator Grupo (controle, grupo com intervenção breve e grupo com intervenção prolongada). Os pressupostos subjacentes à realização destas análises foram acautelados. Considerando o número de participantes por condição (> 30), seguiu-se a orientação de Moore et al. (2017), relacionada com a possibilidade de realização de ANOVAS, mesmo quando possam existir violações do pressuposto da normalidade.

Resultados

Antes da intervenção, no primeiro momento de avaliação, foram realizadas análises de variância univariadas, com o objetivo de verificar a equivalência dos grupos quanto ao desempenho nas competências de classificação do som inicial, rimas e conceitos sobre o impresso.

Tabela 2

Desempenho das crianças no primeiro momento de avaliação

	Grupo Intervenção Breve		Grupo Intervenção Longa		Grupo de controlo		F (2;144)	η^2
	M	DP	M	DP	M	DP		
Classificação som inicial	1.03	0.70	1.14	1.56	1.49	1.50	1.66	.023
Rimas	4.22	2.10	4.32	2.41	4.97	2.73	1.27	.017
Conceitos sobre o impresso	2.69	1.69	2.80	1.41	3.54	2.05	3.19	.042

*** $p < .001$.

Os resultados evidenciam que não se verificaram diferenças estatisticamente significativas no desempenho ao nível da classificação com base no som inicial, $F(2, 144) = 1.66$, $p = .194$, $\eta^2 = .023$, das rimas, $F(2, 144) = 1.27$, $p = .623$, $\eta^2 = .017$, nem dos conceitos sobre o impresso, $F(2, 144) = 3.19$, $p = .089$, $\eta^2 = .042$ em função da condição experimental. Neste sentido, os três grupos apresentavam um desempenho equivalente antes da intervenção.

Para avaliar a eficácia da intervenção foram realizadas análises de variância mistas, considerando como variáveis dependentes a classificação com base no som inicial, as rimas e os conceitos sobre o impresso. Em relação à variável classificação com base no som inicial, o pressuposto da esfericidade não foi cumprido, pelo que se recorreu à correção de Greenhouse–Geisser.

Com base nesta correção, como é possível observar na tabela 3, verificou-se um efeito estatisticamente significativo da interação tempo vs condição, $F(2, 144) = 5.73$, $p = .004$, $\eta^2 = .074$, sendo possível constatar que existem diferenças significativas ao longo do tempo no desempenho na classificação com base no som inicial, em função da condição. De acordo com os critérios de Cohen (1988), este efeito apresenta magnitude moderada.

Tabela 3

Avaliação da eficácia da intervenção na competência de classificação com base no som inicial

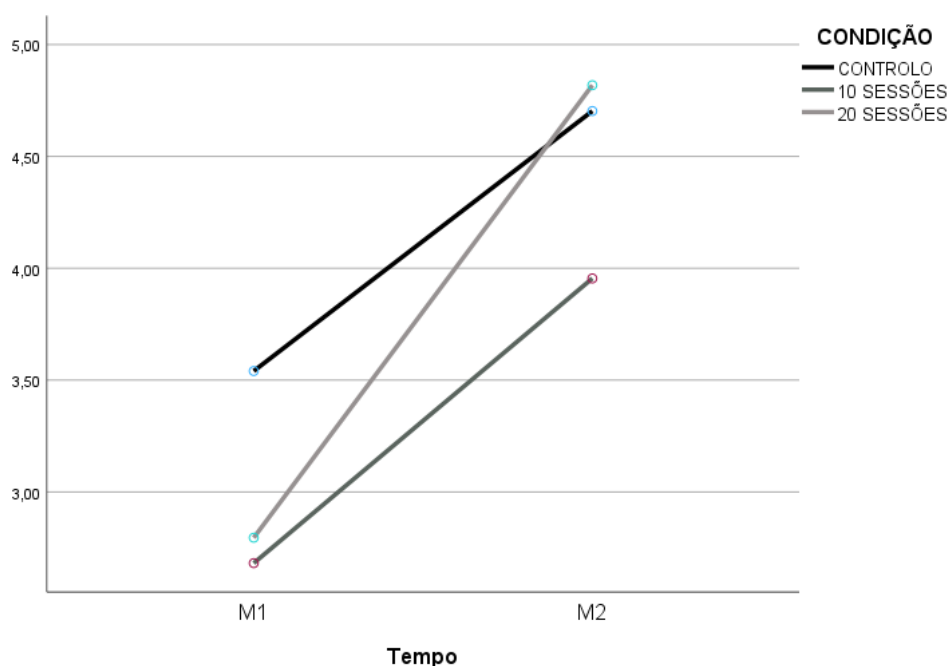
	Grupo		Grupo Intervenção		Grupo de		F (2; 144)	ηp ²
	Intervenção Breve		Longa		controlo			
	M	DP	M	DP	M	DP		
Momento 1	1.03	0.70	1.14	1.56	1.49	1.50	5.73**	.074
Momento 2	4.30	3.23	6.61	3.56	5.08	3.19		

*** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$.

As comparações por Método Pairwise de Bonferroni revelaram que o grupo com intervenção breve teve um desempenho significativamente inferior em relação ao grupo com intervenção prolongada ($p < .001$) na tarefa de classificação com base no som inicial. Os resultados mostram que o grupo com intervenção longa apresenta melhores desempenhos do que as crianças do grupo de controle e do grupo com intervenção breve, não se verificando diferenças estatisticamente significativas entre o grupo de controle e o grupo de intervenção breve.

Figura 1

Eficácia da intervenção na competência de classificação com base no som inicial



Em relação à variável rimas, verificou-se um efeito estatisticamente significativo da interação tempo vs condição, $F(2, 144) = 3.29$, $p = .040$, $\eta^2 = .044$. Neste sentido, é possível constatar que existem diferenças significativas ao longo do tempo na competência de rimas, em função da condição experimental, conforme apresentado na Tabela 4. De acordo com os critérios de Cohen (1988), este efeito apresenta magnitude reduzida.

Tabela 4

Avaliação da eficácia da intervenção na competência de rimas

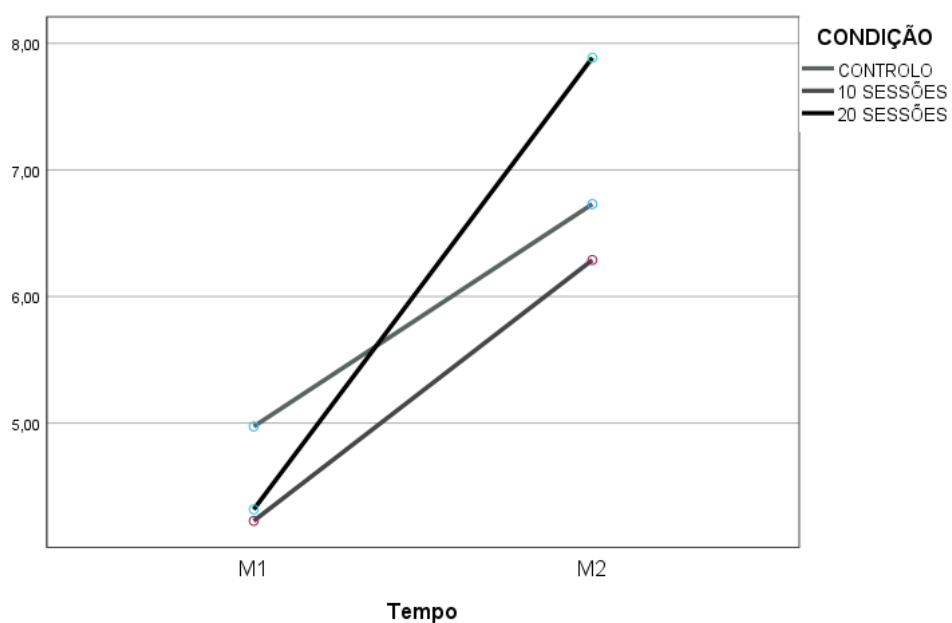
	Grupo		Grupo Intervenção		Grupo de		F (2; 144)	ηp ²
	Intervenção Breve		Longa		controle			
	M	DP	M	DP	M	DP		
Momento 1	4.23	2.10	4.32	2.41	4.97	2.73	3.29*	.044
Momento 2	6.29	2.69	7.89	2.67	6.73	3.05		

*** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$.

As comparações por método *Pairwise* de Bonferroni revelaram que o grupo com intervenção breve apresentou um desempenho significativamente inferior na competência de rimas, quando comparado com o grupo de intervenção prolongada ($p < .001$).

Figura 2

Eficácia da intervenção na competência de rimas



Em relação aos conceitos sobre o impresso, os resultados indicam que não existiram diferenças estatisticamente significativas ao longo do tempo nas diferentes condições experimentais, $F(2, 144) = 2.24$, $p = .110$, $\eta^2 = .030$, conforme apresentado na Tabela 5.

Tabela 5

Avaliação da eficácia da intervenção na competência de conceitos sobre o impresso

	Grupo Intervenção Breve		Grupo Intervenção Longa		Grupo de controle		F (2; 144)	η^2
	M	DP	M	DP	M	DP		
Momento 1	2.68	1.69	2.80	1.41	3.54	2.05	2.24	.030
Momento 2	3.95	2.00	4.82	1.56	4.70	1.63		

*** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$.

Nesta competência, a intervenção não produziu ganhos estatisticamente significativos, verificando uma evolução similar nas crianças dos diferentes grupos.

Discussão dos Resultados

O presente estudo teve como objetivo principal avaliar a eficácia de dois formatos de intervenção (breve, com até 10 sessões; e longo, com até 20 sessões) na promoção de competências de literacia emergente em crianças da educação pré-escolar identificadas em risco de manifestarem dificuldades na aprendizagem formal da leitura e da escrita, apresentando um design com dois grupos experimentais e um grupo de controlo.

Antes de analisar os efeitos das intervenções, foi garantida a equivalência inicial dos três grupos (controlo, intervenção breve e intervenção longa), de modo a perceber que todos eram semelhantes no início do estudo. A ausência de diferenças estatisticamente significativas entre os grupos no primeiro momento de avaliação (Momento 1) nas tarefas de classificação do som inicial, de rimas e de conceitos sobre o impresso indica que os grupos eram homogêneos antes de ser iniciada a intervenção. Os resultados obtidos na presente investigação evidenciam efeitos diferenciados em função da duração da intervenção, sugerindo a existência de um efeito da dosagem nas competências de literacia emergente (Passos, 2022; Peterson et al., 2021; Hofslundsengen et al., 2016; Rababah, 2017).

Em relação à tarefa de classificação com base no som inicial, que avalia a consciência fonológica, os resultados revelaram um efeito estatisticamente significativo da interação tempo versus condição, com uma magnitude moderada ($\eta^2 = .074$). As comparações de Bonferroni mostraram que o grupo que recebeu a intervenção longa (até 20 sessões) obteve desempenhos significativamente superiores em comparação com o grupo de controlo e com o grupo de intervenção breve. No entanto, as crianças do formato de intervenção breve (até 10 sessões) não demonstraram diferenças significativas quando comparadas com as do grupo de controlo.

Posto isto, é possível refletir face à literatura nacional recente. Cruz et al. (2025) destacaram que intervenções universais e estruturadas não requerem de uma duração prolongada para serem eficazes, reportando maiores ganhos na consciência fonológica com intervenções curtas (até 12 horas). Contudo, os resultados do presente estudo mostram o formato de 10 sessões foi insuficiente para promover ganhos na classificação do som inicial em crianças em risco, sendo necessária uma intervenção mais longa (20 sessões) para obter melhores resultados.

Por outro lado, o presente estudo corrobora os resultados de Passos (2022), que implementou um programa dirigido a crianças em risco de dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita. Ambos registaram melhorias na consciência fonológica de crianças submetidas a um programa de 20 sessões semanais, validando o impacto positivo de programas com esta extensão temporal. Estes dados também encontram apoio no programa multinível e intensivo de Peterson et al. (2021) que desenvolveram um programa multinível e intensivo dirigido a crianças identificadas em risco (com desempenho inferior ao percentil 25), o número de sessões e a duração do apoio são variáveis cruciais para consolidar as competências de processamento fonológico.

Do mesmo modo, a competência de rimas registou um efeito de interação tempo versus condição estatisticamente significativo, embora com uma magnitude de efeito reduzida ($\eta^2 = .044$). As análises comparativas indicaram que o grupo sujeito à intervenção breve obteve resultados significativamente inferiores em comparação com o grupo de intervenção prolongada.

Os ganhos observados no grupo da intervenção longa vão ao encontro do estudo de Viana (2002) em Portugal com o programa *“Melhor falar para melhor ler*, desenvolvido numa intervenção universal em contexto pré-escolar, no qual foram verificadas melhorias na linguagem das crianças, especialmente na realização de rimas, com uma intervenção universal. A presente investigação confirma a relevância de criar programas intencionais focados nestas competências em Portugal, demonstrando que a estruturação prolongada e contínua potencializa esses ganhos, tanto num formato universal como com crianças em risco.

No domínio dos conceitos sobre o impresso, os resultados indicaram que não existiram diferenças significativas ao longo do tempo nas diferentes condições experimentais. Verificou-se uma evolução semelhante entre as crianças dos três grupos. Este resultado afasta-se de várias evidências internacionais. Em Israel, Nevo e Nusbaum (2017) implementaram com sucesso uma intervenção universal breve (9 semanas, 6 sessões) baseada na leitura interativa de livros, obtendo melhorias claras nos conceitos sobre o impresso. Na Jordânia, Rababah (2017) através de uma intervenção universal de 12 semanas (24 sessões) focada na leitura de histórias articulada com a escrita num diário, alcançando resultados superiores no grupo experimental. este padrão de evolução também foi verificado por Moonsamy e Carolus (2019), uma intervenção universal implementada em contexto pré-escolar.

A ausência de efeitos diferenciadores no presente estudo pode ser explicada pelas características da intervenção e pelo tipo de recursos utilizados. A literatura mostra que o sucesso nesta competência está associado a contextos que promovam a interação física e funcional das crianças com múltiplos recursos do dia a dia, como livros, rótulos, listas de compras e embalagens (Giacovazzi et al., 2021; Horner, 2005; Neumann et al., 2013). Além disso, Hofslundsengen et al. (2016) demonstraram que tarefas estruturadas de escrita inventada ajudam a desenvolver o conhecimento do princípio alfabético em apenas 10 semanas.

Dado que o presente programa se focou na leitura de histórias pelo psicólogo, na exploração verbal (compreensão oral) e em jogos digitais na plataforma MIMEPE, a falta de estratégias focadas na manipulação física de materiais impressos reais pode ajudar a explicar a não existência de diferenças estatisticamente significativas entre os grupos.

Implicações para a Prática

Os resultados deste estudo, de forma geral, reforçam que os programas estruturados na educação pré-escolar são fundamentais para o desenvolvimento da consciência fonológica, que é um dos domínios preditores do sucesso na aprendizagem formal da leitura e da escrita (Silva, 2022).

Do ponto de vista teórico, estes resultados são consistentes com modelos multinível de intervenção (RTI), que defendem a necessidade de ajustar a intensidade e a duração das intervenções em função do desempenho das crianças. Os dados do presente estudo reforçam a importância do Nível 2 de intervenção como espaço crítico de diferenciação pedagógica, especialmente no que respeita à prevenção de dificuldades futuras na aprendizagem da leitura e da escrita (Gutiérrez et al., 2020).

Em termos práticos, os dados sugerem que o apoio dirigido a crianças em risco (Nível 2) deve privilegiar formatos de intervenção longos, dado que abordagens breves parecem ser insuficientes. Além disso, destaca-se a necessidade de associar os recursos digitais a práticas de manipulação física de materiais impressos.

Limitações

Apesar dos importantes contributos desta investigação para a compreensão da eficácia das intervenções multiníveis na educação pré-escolar, importa reconhecer algumas limitações metodológicas que delimitam o alcance dos resultados obtidos.

O recurso a uma amostragem por conveniência realça a necessidade de cautela na generalização dos resultados devido às características da amostra (Creswell, 2014). O facto de se ter recorrido a um processo de amostragem por conveniência, com uma amostra constituída por 147 crianças circunscritas a quatro agrupamentos de escolas das regiões norte e sul do país, limita a representatividade dos dados face à globalidade da população pré-escolar portuguesa.

Destaca-se a ausência de uma avaliação do vocabulário no presente estudo. Embora as sessões estruturadas tenham integrado guiões de exploração oral das histórias e atividades específicas de vocabulário através da plataforma digital MIMEPE, o desenho do estudo não permitiu medir quantitativamente os ganhos nesta competência. Como amplamente fundamentado na literatura, o vocabulário integra o domínio *outside-in* da linguagem oral e assume-se como um dos preditores mais consensuais e robustos para o prognóstico de sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita. A inclusão desta medida em investigações futuras seria fundamental para aferir o impacto real do programa nesta dimensão linguística específica (Whitehurst & Lonigan, 1998).

No âmbito da consciência fonológica teria sido importante perceber se a intervenção longa permitiu anular a diferença de desempenho existente entre as crianças em risco e as crianças com um desenvolvimento normativo (Al Otaiba & Fuchs, 2002).

Estudos Futuros

Sugere-se que estudos futuros para além da duração, estudem a frequência (semanal ou duas vezes por semana), de forma a perceber se a regularidade condiciona os ganhos obtidos com crianças em risco de apresentarem dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita.

No caso dos conceitos sobre o impresso, será importante testar se o prolongamento do número de sessões ou a inclusão de tarefas de escrita inventada produzem melhores resultados.

Em suma, embora se reconheça limitações ao estudo, o mesmo contribuiu para o corpo de investigação sobre os modelos de prevenção e resposta à intervenção (RTI) em Portugal, apoiando educadores e psicólogos a planear práticas preventivas eficazes e baseadas em evidência científica com crianças em risco de apresentarem dificuldades na posterior aprendizagem formal da leitura e da escrita.

Referências Bibliográficas

- Aguiar, C., & Mata, L. (2021). Literacia emergente no jardim-de-infância. In R. A. Alves & I. Leite (Eds.), *Ensino da leitura e da escrita baseado em evidências* (pp. 133–144). Fundação Belmiro de Azevedo.
<https://www.edulog.pt/storage/app/uploads/public/635/b06/b43/635b06b4371b2516171126.pdf>
- Al Otaiba, S., & Fuchs, D. (2002). Characteristics of children who are unresponsive to early literacy intervention: A review of the literature. *Remedial and Special Education, 23*(5), 300–316.
- Alves Martins, M. (1989). A representação da palavra escrita em crianças de idade pré-escolar. *Análise Psicológica, 7*(1–3), 415–422.
- Alves Martins, M. (1993). A descoberta da Leitura e da Escrita. *Revista Portuguesa de Pedopsiquiatria, 5*, 43–49.
- Alves Martins, M. (1994). Conceptualizações infantis sobre linguagem escrita e aprendizagem da leitura. *Discursos: Estudos de Língua e Cultura Portuguesa, 8*, 53–70.
- Alves Martins, M. (1996). *Pré-História da Aprendizagem da Leitura*. ISPA.
- Alves Martins, M. & Mendes, A. (1986). Evolução das conceptualizações infantis sobre escrita. *Análise Psicológica, 5* (4), 499–508.
- Alves, R. A., Limpo, T., Salas, N., & Joshi, R. M. (2018). Handwriting and spelling. In S. Graham, C. A. MacArthur & M. Hebert (Eds.), *Best practices in writing instruction* (3rd ed.) (pp. 211–239). The Guilford Press.

- Andrés, A., Urquijo, S., Navarro, J., Aguilar, M., & Canet, L. (2014). Relación de las habilidades metalingüísticas con la adquisición y consolidación de la lectura. *Revista de Psicología y Educación*, 9(1), 71–84.
- Anthony, J. L., Williams, J. M., Durán, L. K., Gillam, S. L., Liang, L., & Aghara, R. (2011). Spanish phonological awareness: Dimensionality and sequence of development during the preschool and kindergarten years. *Journal of Educational Psychology*, 103(4), 857-876. <https://doi.org/10.1037/a0025024>
- Baker, L., Serpell, R., & Sonnenschein, S. (1995) Opportunities for literacy and learning in the homes of urban preschool-agers. In L. M. Morrow (Ed.), *Family literacy: Connections in schools and communities* (pp. 236-52). International Reading Association.
- Bayraktar, V. (2018). Investigating print awareness skills of preschool children in terms of child and parent variances. *Education and Science*, 43(196), 49-65. <https://doi.org/10.15390/EB.2018.7679>
- Becker, R., & Sylvan, L. (2021). Coupling articulatory placement strategies with phonemic awareness instruction to support emergent literacy skills in preschool children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*. https://doi.org/10.1044/2020_LSHSS-20-00095
- Câmara Municipal de Matosinhos. (2009). A ler vamos... intervenção precoce na aprendizagem da leitura e escrita. <https://www.cfaematosinhos.eu/PIP2.pdf>
- Cárnio, M. S., Vosgrau, J. S., & Soares, A. J. C. (2017). O papel da consciência fonológica na compreensão leitora. *Speech, Language, Hearing Sciences and Education Journal*, 19(5), 590-600. https://doi.org/10.1590/1982_0216201719518316

- Castro, D. A. S., & Barrera, S. D. (2019). The contribution of emergent literacy skills for early reading and writing achievement. *Trends in Psychology*, 27(2), 509-522.
<https://doi.org/10.9788/TP2019.2-15>
- Centro de Formação Terras de Santa Maria. (2021). *Relatório de atividades e avaliação da formação: Crescer do Ler e Crescer do Ser – “O modelo de resposta à intervenção na educação pré-escolar”*.
https://www.cfterrassantamaria.com/bdcentro/docs/tab1/cftsm_relatorio_atividades_2020_2021.pdf
- Clay, M.M. (1966). *Emergent reading behaviour* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Auckland.
- Clay, M. M. (1979). *Reading: The patterning of complex behavior*. Heinemann.
- Clay, M. M. (1982). *Observing young readers: Selected papers*. Heinemann.
- Clay, M. M. (2000). *Concepts about print, what have children learned about the way we print language?* Auckland: Heinemann.
- Clay, M.M. (2001). *Change over time in children's literacy development*. Heinemann.
- Coff, G., Ray-Subramanian, E., Schanding, T., & Feeney-Kettler, A. (2013). *Early childhood education: A practical guide to evidence-based, multi-tiered service delivery*. Routledge/Taylor & Francis.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Cruz, J. S., Almeida, M., Pinto, P., Constante, P., Macedo, A., Amaral, J., Monteiro, L., Lopes, E., & Ferreira, C. (2014). Contribuição da literacia emergente para o desempenho em leitura no final do 1.º CEB. *Análise Psicológica*, 32(3), 245–257. <https://doi.org/10.14417/ap.749>
- Cruz, J., Constante, P., Lopes, E., Amaral, J., Quintas, D., & Mackaaij, M. J. (2019). “A Ler Vamos...” e “L.E.R. cãofiante”: Eficácia de uma intervenção no 2º ano de escolaridade. *Letras de Hoje*, 54(3), 395-406. <http://dx.doi.org/10.15448/19847726.2019.3.32892>
- Cruz, J., Bilimória, H., Mackaaij, M. J., & Marques, S. (2023a). Emergent literacy: effects of a multi-tier intervention in a COVID-19 pandemic context. *Educational Psychology in Practice*, 39(3), 1–19. <https://doi.org/10.1080/02667363.2023.2252335>
- Cruz, J., Mendes, S., Marques, S., Alves, D., & Cadime, I. (2023b). Development of a Group Emergent Literacy Screening Tool. *Children*, 10(2), 306. <https://doi.org/10.3390/children10020306>
- Cruz, J., Rodrigues, B., Alves, D., & Cadime, I. (2025). *Boosting emergent literacy: Evaluating the efficacy of a universal intervention for preschoolers*. Early Childhood Education Journal. <https://doi.org/10.1007/s10643-025-02008-4>
- Deno, S. L. (1985). Curriculum-based measurement: The emerging alternative. *Exceptional Children*, 52, 219–232.
- Ecalte, J., Thierry, X., & Magnan, A. (2020). A brief screening tool for literacy skills in preschool children: An item response theory analysis. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 38, 995–1013. <https://doi.org/10.1177/0734282920922079>

- Fernandes, P. (2007). Livros, leitura e literacia emergente – Algumas pistas acerca do espaço e do tempo dos livros na promoção da linguagem e literacia emergente em contexto de jardim-de infância. In. F. Azevedo. *Formar Leitores das Teorias às Práticas*. (pp. 19-33). LIDEL – Edições Técnicas, Lda.
- Ferreiro, E. (2006). La escritura antes de la letra. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 3.
http://www.uv.mx/cpue/num3/inves/Ferreiro_Escritura_antes_letra.htm
- Ferreiro, E. (2017). *Alfabetização em processo*. Cortez Editora.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1986). *Psicogénese da língua escrita*. Artes Médicas.
- Figueira, A. P., & Botelho, A. R. (2017). Consciência fonológica e desempenho geral na leitura. Que relação? Estudo com alunos dos 2.º e 3.º anos de escolaridade. *Práxis Educativa*, 12(1), 48-63. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.12i1.0003>
- Foorman, B., Anthony, J., Seals, L., & Mouzaki, A. (2002). Language development and emergent literacy in preschool. *Seminars in Pediatric Neurology*, 9(3), 173-184.
<https://doi.org/10.1053/spen.2002.35497>
- Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2008). The role of assessment within the RTI framework. In D. Fuchs, L. Fuchs, & E. J. Kame'enui (Eds.), *Response to intervention: A framework for reading educators* (pp. 27–49). International Reading Association.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., & Compton, D. L. (2012). Smart RTI: A next generation approach to multilevel prevention. *Journal of Learning Disabilities*, 44(4), 339–347.
- Giacovazzi, L., Moonsamy, S., & Mophosho, M. (2021). Promoting emergent literacy in under-served preschools using environmental print. *South African Journal of*

<https://doi.org/10.4102%2Fsjcd.v68i1.809>

Gómez, L. E., Arias, B., Verdugo, M. A., & Navas, P. (2012). Application of the Rasch rating scale model to the assessment of quality of life of persons with intellectual disability. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 37(2), 141–150.

<https://doi.org/10.3109/13668250.2012.682647>

Gutiérrez, N., Jiménez, J. E., de León, S. C., & Seoane, R. C. (2020). Assessing foundational reading skills in kindergarten: A curriculum-based measurement in Spanish. *Journal of Learning Disabilities*, 53(2), 145–159.

Hofslundsengen, H., Hagtvet, B. E., & Gustafsson, J.-E. (2016). Immediate and delayed effects of invented writing intervention in preschool. *Reading and Writing*, 29(7), 1473–1495.

<https://doi.org/10.1007/s11145-016-9646-8>

Horner, S. L. (2005). Categories of environmental print: All logos are not created equal.

Early Childhood Education Journal, 33(2), 113–119.

<http://dx.doi.org/10.1007/s10643-005-0029-z>

Hughes, C., & Dexter, D. (2011). Response to intervention: A research-based summary.

Theory Into Practice, 50(1), 4–11.

Johnson, E. S., Mellard, D. F., Fuchs, D., & McKnight, M. (2006). *Response to intervention: How to do it*. National Research Center on Learning Disabilities.

Justice, L. M., & Kaderavek, J. (2002). Using shared storybook reading to promote emergent literacy. *Journal Indexing and Metrics*, 34(4), 8-13.

<https://doi.org/10.1177/004005990203400401>

- Kaminski, R. A., & Powell-Smith, K. A. (2017). Early literacy intervention for preschoolers who need Tier 3 support. *Topics in Early Childhood Special Education, 36*(4), 205–217. <https://doi.org/10.1177/0271121416642454>
- Keller-Margulis, M. A., Ochs, S., Reid, E. K., Faith, E. L., & Schanding, G. T. (2019). Validity and diagnostic accuracy of early written expression screeners in kindergarten. *Journal of Psychoeducational Assessment, 37*, 539–552.
- Kettler, R., Glover, T., Albers, C., & Feeney-Kettler, K. (Eds.). (2014). An introduction to universal screening in educational settings. In R. J. Kettler, T. A. Glover, C. A. Albers, & K. A. Feeney-Kettler (Eds.), *School psychology book series. Universal 35 screening in educational settings: Evidence-based decision making for schools* (p. 3– 16). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14316-001>
- Kjeldsen, A. C., Educ, L., Saarento-Zaprudin, S. K., & Niemi, P. O. (2019). Kindergarten training in phonological awareness: Fluency and comprehension gains are greatest for readers at risk in grades 1 through 9. *Journal of Learning Disabilities, 52*(5), 366-382. <https://doi.org/10.1177/0022219419847154>
- Kosanovich, M., Phillips, B., & Willis, K. (2020). *Professional learning community: Emergent literacy – Participant guide (Module 1)*. U.S. Department of Education.
- Kuhn, M., & Stahl, S. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology, 95*(1), 3–21.
- Leal, T., Peixoto, C., Silva, M., & Cadima, J. (2006). *Desenvolvimento da literacia emergente: Competências em crianças de idade pré-escolar*. Fundação Calouste Gulbenkian.

- Leal, V. N. (2025). *Rima na alfabetização e letramento, consciência fonológica em desenvolvimento: Um estudo preliminar*. Universidade Federal do Maranhão. Centro de Ciências de Imperatriz.
- Léon, C. B. R., Almeida, A., Lira, S., Zauza, G., Pazeto, T. C. B., Seabra, A. G., & Dias, N. M. (2019). Phonological awareness and early reading and writing abilities in early childhood education: Preliminary normative data. *Revista CEFAC*, 21(2), e7418. <https://doi.org/10.1590/1982-0216/20192127418>
- Liberman, I. Y., Shankweiler, D., Fischer, F. W., & Carter, B. (1974). Reading and the awareness of linguistic segments. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18, 201–212.
- Linacre, J. M. (2002). What do infit and outfit, mean-square and standardized mean? Rasch Measurement Transactions Contents and Archives, 16(2), 878. <https://www.rasch.org/rmt/rmt162f.htm>
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R., Anthony, J. L., & Barker, T. A. (1998). Development of phonological sensitivity in 2- to 5-year-old children. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 294–311.
- Lonigan, C. J., Schatschneider, C., & Westberg, L. (2008). Identification of children's skills and abilities linked to later outcomes in reading, writing, and spelling. In National Early Literacy Panel (Ed.), *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel* (pp. 55–106). National Center for Family Literacy.
- Lonigan, C. J., Purpura, D. J., Wilson, S. B., Walker, P. M., & Clancy-Menchetti, J. (2013). Evaluating the components of an emergent literacy intervention for preschool children at risk for reading difficulties. *Journal of Experimental Child Psychology*, 114(1), 111–130. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2012.08.002>

- Lopes, F. (2004). O desenvolvimento da consciência fonológica e sua importância para o processo de alfabetização. *Psicologia Escolar e Educacional*, 8(2), 241-243.
<https://doi.org/10.1590/S1413-85572004000200015>
- Lopes, J. (2005). *Dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita*. Edições Asa
- Majorano, M., Ferrari, R., Bertelli, B., Persici, V., & Bastianello, T. (2021). Talk—An intervention programme for enhancing early literacy skills in preschool children: A pilot study. *Child Care in Practice*, 28(2), 691-707.
<https://doi.org/10.1080/13575279.2021.1929844>
- Make Way for Books. (2015). *Emergent literacy through storytime and play: Strategies for fostering emergent literacy skills*. <https://makewayforbooks.org/wp-content/uploads/2015/01/Emergent-literacy.pdf>
- Mason, J. M., & Stewart, J. P. (1990). Emergent literacy assessment for instructional use in kindergarten. In L. M. Morrow & J. K. Smith (Eds.), *Assessment for instruction in early literacy* (pp. 155-175). Prentice Hall.
- Matias, H., Rodrigues, B., Cadime, I., & Ribeiro, I. (2022). Efeito das competências de literacia emergente na aprendizagem inicial da leitura. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 9, 233–244.
<https://doi.org/10.17979/reipe.2022.9.0.8902>
- Moonsamy, S., & Carolus, S. (2019). Emergent literacy support for children from marginalised populations. *Folia Phoniatrica et Logopaedica*, 71(2-3), 83-93.
<https://doi.org/10.1159/000493893>
- Moore, D. S., McCabe, G. P., & Craig, B. A. (2017). *Introduction to the practice of statistics* (9th ed.). W. H. Freeman.

- Montaldi, G. C., & Camargo, G. L. (2023). *Letramento emergente na educação infantil: Uma revisão sistemática de literatura* [Trabalho de conclusão de curso, Universidade Federal do Paraná].
- Mouzaki, A., Spyropoulou, E., Ralli, A. M., Antoniou, F., Diamanti, V., & Papaioannou, S. (2020). The dimensionality of oral language ability: Evidence from young Greek children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 63(8), 2732–2751. https://doi.org/10.1044/2020_JSLHR-19-00008
- Município de Lousada. (2022, 15 de setembro). Promoção da leitura e escrita no pré escolar. Município de Lousada. https://www.cm-lousada.pt/pages/862?news_id=2280
- National Center on Response to Intervention. (2010). *Essential components of RTI: A closer look at response to intervention*. <http://www.rti4success.org>
- Neumann, M. M., Hood, M., & Ford, R. M. (2013). Using environmental print to enhance emergent literacy and print motivation. *Reading and Writing*, 26(5), 771–793. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9390-7>
- Neumann, M. M., & Neumann, D. L. (2010). Parental strategies to scaffold emergent writing skills in the pre-school child within the home environment. *Early Years An International Journal of Research and Development*, 30(1), 79-94. <http://dx.doi.org/10.1080/09575140903196715>
- Nevo, E., & Vaknin-Nusbaum, V. (2017). Enhancing language and print-concept skills by using interactive storybook reading in kindergarten. *Journal of Early Childhood Literacy*, 18(4), 545-569. <https://doi.org/10.1177/1468798417694482>

- O'Connor, R. E., & Jenkins, J. R. (1999). Prediction of reading disabilities in kindergarten and first grade. *Scientific Studies of Reading*, 3(2), 159–197.
- Ordem dos Psicólogos Portugueses. (2024). *Regulamento n.º 898/2024: Código Deontológico da Ordem dos Psicólogos Portugueses*. *Diário da República*, 2.^a série, n.º 157, 14 de agosto de 2024.
- Peterson, D. B., Staskowski, M., Spencer, T. D., Foster, M. E., & Brough, M. P. (2021). The effects of a multitiered system of language support on kindergarten oral and written language: A large-scale randomized controlled trial. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 52(4), 1013–1031.
https://doi.org/10.1044/2021_LSHSS-20-00162
- Rababah, E. Q. (2017). The impact of using reading storybooks and writing journal activities on print and phonemic awareness of jordanian kindergarten children. *Journal of Educational and Psychological Studies*, 11(4), 736-748.
<https://doi.org/10.53543/jeps.vol11iss4pp736-748>
- Rebelo, L. A. P. (2021). *Avaliação e intervenção na linguagem em crianças em idade pré-escolar num contexto inclusivo: Um estudo exploratório na região Norte* [Tese de mestrado, Universidade do Minho]. RepositóriUM.
<https://hdl.handle.net/1822/77809>
- Sai Iyer, D., Akshoomoff, D., Malcarne, N., Hatstrup, V., Berger, K., Gahagan, S., & Needlman, S. R. (2018). Development of a brief screening tool for early literacy skills in preschool children. *Academic Pediatrics*, 19, 464–470.
- Santos, V. C. C. M. (2015). *Análise da influência recíproca entre competências matemáticas e competências de literacia emergente na educação pré-escolar*

[Tese de mestrado não publicada, Universidade Fernando Pessoa].
<http://hdl.handle.net/10284/4810>

Sapage, S. Cruz-Santos, A., & Engel de Abreu, P. (2020). Oral language intervention programs for preschool-aged children: A systematic literature review. *International Journal of Arts and Social Science*, 3(6), 40-51.
<https://www.ijassjournal.com/2020/V3I6/4146575962.pdf>

Save the Children. (2013). *Emergent Literacy- Investing early for exponential outcomes*. Department of Education and Child Development.
<https://www.savethechildren.org/content/dam/global/reports/education-and-child-protection/edu-elm-13.pdf>

Schatschneider, C., Fletcher, J., Francis, D., Carlson, C., & Foorman, B. (2004). Kindergarten prediction of reading skills. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 265–282.

Septiani, N., & Syaodih, E. (2021). Emergent literacy in early childhood. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 538, 52-55.
<https://doi.org/10.2991/assehr.k.210322.012>

Silva, A. C. (2003). Descobrir o princípio alfabético. *Análise Psicológica*, 22(1), 187-191. <http://hdl.handle.net/10400.12/210>

Silva, A. C. (2022). Consciência fonológica e conhecimento das letras. In R. A. A. Alves & I. Leite (Eds.), *Ensino da leitura e da escrita baseado em evidências* (pp. 167-179). Fundação Belmiro de Azevedo
<https://www.edulog.pt/storage/app/uploads/public/635/b06/b43/635b06b4371b2516171126.pdf>

- Silva, M. I. R. L. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*.
Ministério da Educação.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/orientacoes_curriculares_pre_e_scolar.pdf
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Soares, A. P., Lousada, M., & Ramalho, M. (2022). Perturbação do desenvolvimento da linguagem (pdl): Terminologia, caracterização e implicações para os processos de alfabetização. In R. A. A. Alves & I. Leite (Eds.), *Ensino da leitura e da escrita baseado em evidências* (pp. 325-342). Fundação Belmiro de Azevedo.
<https://www.edulog.pt/storage/app/uploads/public/635/b06/b43/635b06b4371b2516171126.pdf>
- Stanovich, K. E. (1991). Word recognition: Changing perspectives. In R. Barr et al. (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 418–452). Longman.
- Teale, W. H., & Sulzby, E. (1986). *Emergent literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers*. University of Illinois at Chicago.
- Teale, W., & Sulzby, E. (1989). Emergent literacy: Writing and reading. *Applied Psycholinguistics*, 9(3), 294–298. <https://doi.org/10.1017/S0142716400007888>
- Treiman, R. (1992). The role of intra-syllabic units in learning to read and spell. In P. Gough, L. Ehri, & R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition*. Lawrence Erlbaum.
- Treiman, R., & Zukowski, A. (1991). Levels of phonological awareness. In S. Brady & D. Shankweiler (Eds.), *Phonological processes in literacy*. Lawrence Erlbaum.

- Passos, L. C. (2022). *Literacia emergente: Avaliação e estimulação das habilidades da consciência fonológica no pré-escolar, como fator significativo para a aquisição da leitura e escrita* [Tese de mestrado, Universidade Fernando Pessoa]. Repositório Institucional da Universidade Fernando Pessoa. <http://hdl.handle.net/10284/11320>
- Vellutino, F. R., Scanlon, D. M., Small, S., & Fanuele, D. P. (2006). Response to intervention as a vehicle for distinguishing between children with and without reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 39(2), 157–169.
- Viana, F. L. (1998). *Avaliação das competências linguísticas: Um instrumento de diagnóstico e de diferenciação pedagógica*. Braga: Universidade do Minho.
- Viana, F. L. (2002). Melhor falar para melhor ler- Um programa de desenvolvimento de competências linguísticas (4-6 anos). Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/9354>
- Viana, I., Palhares, L., Macedo, F., Rodrigues, M., Montes, J., Fonseca, J., Alves, L., Rodrigues, S., Lameirão, P., Gomes, A., Guerreiro, G., Oliveira, R., Jordão, S., Costa, L., Melo, A., Ribeiro, I., Viana, L., Marques, C., Pereira, J., Pinheiro, M. (2019). *Práticas De Flexibilidade Curricular em Diálogo*. Universidade do Minho. Instituto de Educação. Centro de Investigação em Estudos da Criança
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848–872.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (2003). Emergent literacy: Development from prereaders to readers. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy* (vol. 1, pp. 11-29). Guilford Press.