

Manual do

RaLEPE[®]

RASTREIO DE LITERACIA EMERGENTE PRÉ-ESCOLAR

Sara Pereira Sapage

Anabela Cruz-Santos



O Rastreio de Literacia Emergente Pré-escolar (RaLEPE®), da autoria da Doutora Sara Sapage e da Doutora Anabela Cruz-Santos, é um instrumento de rastreio de literacia emergente que considera competências de linguagem oral, metalinguagem e competências emergentes associadas a letras e livros para crianças portuguesas entre os 3 e os 6 anos.

O RaLEPE® pode ser respondido por diversos profissionais das áreas da educação e da saúde, bem como pelos pais ou cuidadores das crianças. No final, para o cálculo da pontuação final, deve somar todas as pontuações obtidas.

Como citar: Sapage, S. P., & Cruz-Santos, A. (2023). *Rastreio de Literacia Emergente Pré-escolar (RaLEPE®): Manual*. Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), Instituto de Educação-Universidade do Minho.



Este trabalho foi financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), através da Bolsa de Doutoramento com a referência SFRH/BD/138797/2018 e pelo CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança – Universidade do Minho) com os projetos UIDB/00317/2020 e UIDP/00317/2020.

Índice

Introdução	2
1. Literacia Emergente	3
2. Visão geral.....	5
3. Uso requerido.....	5
4. Relevância do RaLEPE®	6
5. Literacia emergente e o âmbito do RaLEPE®	6
6. Domínios e itens do RaLEPE®	9
7. Materiais.....	12
Administração e pontuação do RaLEPE®	13
Aferição e normas do RaLEPE®	14
8. Estudo normativo	15
8.1. Análise da consistência interna.....	15
Amostra	20
Tamanho da Amostra	20
Caracterização da Amostra	21
Estabelecimento de Normas de Desenvolvimento.....	22
Considerações Finais	31
Referências bibliográficas	32

Introdução

A avaliação da linguagem deve incluir a compreensão e expressão, a forma, uso e conteúdo da linguagem. Pode ser importante analisar as áreas da linguagem em separado, uma vez que o desempenho numa modalidade ou componente não é preditiva em relação às restantes. Uma criança com uma compreensão considerada típica para a sua idade pode ainda assim ter problemas na expressão, e vice-versa. Também é relevante realçar que uma avaliação da linguagem deve incluir tanto a modalidade oral como a escrita, em crianças em idade escolar (Salvia & Ysseldyke, 2017).

Os contextos naturais das crianças, como os jardins de infância, e os adultos que circulam neles, nomeadamente família, cuidadores e profissionais, são os adultos que mais criam oportunidades de aprendizagem para as crianças. Num paradigma de identificação do risco precoce e acessível, em grande escala, torna-se importante analisar a perspetiva destes adultos sobre as competências das crianças.

A família e os profissionais que lidam diariamente com a criança são importantes para a deteção precoce e devem fazer parte processo para minimizar dificuldades a longo prazo. Estudos em diferentes línguas mostraram que os relatos dos pais podem contribuir positivamente para a taxa de identificação de problemas de desenvolvimento. Consequentemente, esses relatos são úteis numa fase precoce do desenvolvimento, particularmente o desenvolvimento da linguagem oral e da literacia emergente (Guimarães, Cruz-Santos, & Almeida, 2013; Guimarães, 2016; Iyer et al., 2017; Squires et al., 2009; Viana et al., 2017). Deste modo, existem instrumentos de rastreio/avaliação validados e/ou aferidos que utilizam o conhecimento de pais e profissionais sobre as competências de seus filhos (Guimarães & Cruz-Santos, 2020; Iyer et al., 2017; Iyer et al., 2019; Mendes, Lousada, & Valente, 2015).

Na Tabela 1 apresentam-se os instrumentos existentes em Portugal, validados e/ou aferidos para as crianças portuguesas, e que podem ser aplicados por profissionais ou familiares que tenham conhecimento prévio sobre as competências das crianças. Esta tabela resulta de uma revisão da literatura, até à data, a partir da qual se pode

verificar uma lacuna ao nível de instrumentos que contemplem os principais domínios da literacia emergente (Sapage & Cruz-Santos, 2021).

Tabela 1

Instrumentos Validados ou Aferidos na Comunicação, Linguagem e Fala para as Crianças em Idade Pré-Escolar em Portugal

Instrumento	Autores	Tipo de instrumento	Idade das crianças	Áreas
3 P's – Checklist de comunicação e linguagem dos 0 aos 36 meses	Rigolet (2000)	Checklist	0-36 M	Comunicação e Linguagem
Children's Communication Checklist (CCC-2)	Bishop (2003) EU-Portuguese: Engel de Abreu, Cruz-Santos & Tourinho (2010)	Checklist	4-7A	Comunicação e Linguagem
RALF – Rastreio de Linguagem e Fala	Mendes, Lousada & Valente (2015)	Rastreio	3-5 A	Linguagem e Fala
Language Use Inventory (LUI)	Guimarães e Cruz-Santos (2020)	Inventário	18-47 M	Comunicação e Linguagem
Inventários de desenvolvimento Comunicativo de MacArthur-Bates	Viana et al. (2017)	Inventário	8-30 M	Comunicação, Gestos e Linguagem

Notas. A=anos; M= meses. Sapage & Cruz-Santos, 2021.

A comunicação e a linguagem são alicerces que permitem a aquisição de competências de literacia emergente (Verhoen et al., 2020). Embora o desenvolvimento da linguagem e da literacia esteja interligado em idades precoces, a linguagem pode não ser suficiente para avaliar na plenitude a diversidade de competências de literacia emergente nestas idades (Weigel et al., 2017).

1. Literacia Emergente

O conhecimento emerge das experiências e oportunidades de interação nos contextos naturais da criança quando esta vivencia as suas rotinas e atividades diárias mais significativas. Desde cedo as crianças exploram os sons, símbolos e a escrita nos seus ambientes. Avaliação da literacia emergente em idade pré-escolar tipicamente envolve medidas associadas ao conhecimento de letras, consciência fonológica, rimas e

conceitos de escrita. Estas medidas estão correlacionadas com a idade, ou seja, conforme a idade avança as crianças adquirem e desenvolvem competências cada vez mais complexas (Weigel et al., 2017).

A consciência fonológica pode ser considerada como condição para a aprendizagem da leitura. A capacidade de refletir sobre os fonemas e a estrutura da palavra falada, permite iniciar a aprendizagem da leitura e da escrita através do princípio alfabético. Em idades precoces ocorre um desenvolvimento cerebral que permite a compreensão da função representativa de símbolos como imagens e eventualmente palavras escritas. As crianças começam assim a compreender que as imagens e a escrita representam palavras utilizadas na linguagem oral, bem como começam a compreender a direccionalidade da leitura. Deste modo, ainda antes da aprendizagem formal da leitura e da escrita, as crianças começam a reconhecer símbolos, rótulos e logotipos, identificar símbolos do seu quotidiano relevantes nas suas vidas e a manipular livros (Albritton et al., 2022; Verhoen et al., 2020).

Embora estas aprendizagens possam começar a surgir desde muito cedo, competências mais complexas relacionadas com as rimas ou os fonemas começam a ser desenvolvidas apenas durante a idade pré-escolar. Através de jogos, músicas e brincadeiras, as crianças começam-se a focar nos constituintes fonológicos da linguagem (Caravolas et al., 2013; Verhoen et al., 2020).

Atividades de interação com histórias e leitura de livros podem promover o conhecimento sobre as funções e estrutura da linguagem escrita, podendo tratar-se assim de formas interessantes de avaliar competências de literacia emergente (Verhoen et al., 2020).

Pela importância destas temáticas, foi criado um instrumento que pretende verificar se as crianças portuguesas em idade pré-escolar estão a desenvolver competências de literacia emergente que são precursoras da aprendizagem da leitura e escrita (Sapage & Cruz-Santos, 2021).

2. Visão geral

O que é? O RaLEPE® é um instrumento de deteção de possíveis alterações nas competências associadas à literacia emergente, nomeadamente linguagem oral, metalinguagem e competências emergentes associadas a letras e livros.

Para quem é? O RaLEPE® foi desenvolvido para ser usado com crianças. entre os 3 anos e 0 meses e os 6 anos e 6 meses de idade, em que o Português Europeu é a sua língua materna.

Como é aplicado? O RaLEPE® é autoexplicativo, o avaliador deve preencher de acordo com o conhecimento prévio das competências da criança. Quando a competência está adquirida o avaliador deve colocar “1” na coluna da pontuação e quando não está adquirida coloca “0”. Os exemplos auxiliam na caracterização competência, mas o avaliador não se deve restringir à mesma. No final da tabela existe um espaço designado para preencher com a pontuação final obtida através da soma total das pontuações obtidas.

Quem pode aplicar? Este rastreio pode ser aplicado por diversos profissionais das áreas da educação e da saúde, bem como pelos pais ou cuidadores das crianças.

O que indica a pontuação da criança? A pontuação obtida com o RaLEPE® pode ser convertida para uma pontuação percentual, refletindo a pontuação da criança em relação aos seus pares do mesmo género e idade.

3. Uso requerido

O RaLEPE® pode ser utilizado para identificar crianças em idade pré-escolar cujas competências ao nível das áreas afins da literacia emergente deverão ser avaliadas aprofundadamente, nomeadamente linguagem oral, metalinguagem e competências associadas a letras e livros. Deste modo, este pode ser utilizado como uma ferramenta de despiste de dificuldades de linguagem oral e literacia emergente.

4. Relevância do RaLEPE®

A aferição do RaLEPE® para a população portuguesa permite conhecer as competências de literacia emergente das crianças em idade pré-escolar e explorar formas rápidas e potencialmente mais precisas de identificar crianças em risco de dificuldades. Este é um contributo para a prática clínica e prática educacional que no futuro poderá utilizar um instrumento aferido e com normas para a população portuguesa, como ferramenta de deteção precoce de alterações de literacia emergente. O RaLEPE® poderá também ser um contributo importante para identificar risco de dificuldades ao nível da literacia emergente em crianças falantes do português europeu que residem noutros países, como por exemplo na comunidade de portugueses falantes do português residentes no Luxemburgo.

O RaLEPE® pode ser utilizado por pais, cuidadores, familiares e profissionais, fator que segue os princípios preconizados pelas práticas centradas na família. O envolvimento ativo dos pais no momento de rastreio possibilita que os mesmos identifiquem os aspetos fortes e os mais vulneráveis das suas crianças e consequentemente reflitam sobre as prioridades de intervenção. Deste modo, é promovida a capacitação da família, bem como a colaboração entre todos os elementos da equipa.

Considerando o carácter preditivo de competências de linguagem e literacia emergente, este instrumento demonstra ser promissor para o combate ao insucesso escolar especialmente se for aliado a um programa de intervenção numa abordagem inclusiva, de carácter preventivo e universal.

5. Literacia emergente e o âmbito do RaLEPE®

Um conjunto de competências, conhecimentos e atitudes das crianças antes do início formal da aprendizagem são preditores do sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita e consequentemente do risco de dificuldades neste processo (Campos et al., 2011; Carvalho et al., 2017; Salvador & Martins, 2017; Vale et al., 2017; Volkmer et al., 2019). Nos primeiros anos do ensino básico, as crianças apresentam uma grande heterogeneidade de competências ao nível da linguagem oral, como o vocabulário e a consciência fonológica, e a sua relação com a linguagem escrita, como o conhecimento

das letras, associação fonema-grafema ou escrita inventada (Matias et al., 2022). Considerando que os percursos de insucesso podem ter início em níveis escolares precoces, e que se podem vir a acentuar com os anos de escolaridade, têm surgido programas de promoção de competências para crianças em idade escolar, como o programa de promoção da fluência em leitura “Ouvintes sortudos” (Borges & Viana, 2020).

O papel preditor das competências de literacia emergente tem sido estudado de forma a selecionar as áreas que merecem maior atenção quando se procura identificar e intervir precocemente nas dificuldades da leitura e no combate ao insucesso escolar (Cadime, 2022; Fernandes et al., 2017; Matias et al., 2022).

Linguagem oral. O nosso léxico é constituído por uma rede integrada de conhecimento. Uma rede com mais oportunidade de ativação de informação relacionada com determinada palavra, levará a uma representação de maior qualidade. A aprendizagem da leitura potencia o crescimento desta rede de uma forma recíproca já que uma representação de alta qualidade significa um armazenamento de mais informação fonológica, ortográfica, sintática e semântica (Cadime, 2022; Fernandes et al., 2017). O vocabulário influencia reciprocamente as competências de descodificação, fluência e compreensão de leitura, demonstrando que o ensino explícito do vocabulário impacta positivamente o desenvolvimento lexical e consecutivamente a aprendizagem da leitura e da escrita (Fernandes et al., 2017). Durante a aprendizagem da leitura, depois de uma primeira fase de leitura por via fonológica através da aplicação de regras de correspondência grafema-fonema, existe a necessidade de utilizar a via visual. Este recurso à representação visual da palavra é tão mais privilegiado quanto maior o acesso à compreensão da palavra armazenada no léxico do leitor. Se por um lado, o vocabulário é um forte preditor dos níveis e da fluência de leitura, por outro lado crianças com melhores competências de descodificação e fluência, envolvem-se em mais atividades de leitura, enriquecendo o seu léxico (Fernandes et al., 2017; Mol & Bus, 2011). Deste modo, a par de outras competências linguísticas, o vocabulário é um dos preditores dos níveis de leitura avançados das crianças (Catts et al., 2005).

Metalinguagem. A consciência fonológica é definida como a capacidade de analisar e manipular segmentos orais, ao nível da sílaba, rima ou fonemas. A relação

interativa e casual entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura determinada o valor preditivo desta área (Silva, 2022). O efeito positivo do treino de competências fonológicas nos procedimentos de decodificação leitora, quer de palavras, quer de pseudo-palavras, revelam a importância da consciência fonológica para o sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita, especialmente a consciência fonémica (Carson et al., 2014; Silva, 2003; Sim-sim et al., 2008). Competências de literacia emergente, como competências ao nível de consciência fonológica, surgem frequentemente e consistentemente alteradas nas crianças com dificuldades de leitura (Albuquerque et al., 2011; Deuschle & Cechella, 2009). Complementarmente, programas de intervenção em consciência fonológica parecem ter efeitos positivos nas dificuldades de leitura (Carson et al., 2014; Silva, 2009).

Conhecimento das letras. Outras competências de literacia emergente, como o conhecimento de letras, são também preditores no sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita e, conseqüentemente, preditores significativos de risco na leitura. Apesar da relação entre consciência fonológica e conhecimento das letras, estas duas áreas têm valores preditivos independentes (Justi et al., 2020; Sigmundsson et al., 2020). Na investigação tem vindo a ser estudado o efeito de programas de intervenção que contemplam o conhecimento das letras (Bowyer-Crane et al., 2008; Fricke et al., 2017; Kaminski & Powell-Smith, 2017; Milburn et al., 2017; Wilcox et al., 2011) e a consciência fonológica (Bowyer-Crane et al., 2008; Fricke et al., 2013; Haley et al., 2017; Fricke et al., 2017; Kaminski & Powell-Smith, 2017; Milburn et al., 2017; Wilcox et al., 2011), com resultados robustos quando associados. Contudo, num estudo mais recente de Verhoeven et al. (2020) não foram verificadas vantagens na combinação do treino das letras à consciência fonológica quando comparado com uma intervenção apenas focada na consciência fonológica. Estes autores apresentam como possibilidade, o facto de o conhecimento das letras ter vindo a ser abordado de forma mais frequente nos jardins de infância (Verhoeven et al., 2020).

Escrita Inventada. Durante o período pré-escolar surgem tentativas de escrita ou escritas infantis pré-convencionais, denominadas por escrita inventada. Estas tentativas e a reflexão das mesmas por parte da criança, revelam o progresso de competências metalinguísticas através da análise dos segmentos orais e a sua

associação com os grafemas (Silva, 2022; Vale et al., 2017). As etapas conceituais do desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar são confirmadas por investigadores que estudam diferentes línguas e realidades culturais. No entanto, também se verifica a coexistência de diversas formas de escrita na mesma criança num mesmo momento, dependendo do contexto ou da palavra (Aguiar & Mata, 2022). A promoção intencional de escrita inventada e a sua reflexão parece trazer benefícios para o desenvolvimento de competências de linguagem escrita na medida em que potencia a compreensão e associação dos segmentos orais das palavras e as suas representações gráficas, permitindo o paralelismo entre linguagem oral e escrita. Barbosa et al. (2016) reportam correlações entre consciência fonológica, conhecimento de letras e escrita inventada. Estudos sobre o efeito de programas de intervenção com foco na escrita inventada junto de crianças em idade pré-escolar revelaram evolução da qualidade das escritas, bem como na consciência fonológica, particularmente a consciência fonémica, e na compreensão do princípio alfabético (Silva & Alves Martins, 2002, 2003; Ouelette & Sénéchal, 2008). A promoção de competências destes programas parece permitir a transferência de conhecimentos para a leitura.

Estas oportunidades em idade pré-escolar melhoram as suas competências de literacia emergente e são bons preditores do desempenho da leitura no início da aprendizagem formal da leitura e da escrita, bem como de competências de leitura no decorrer da sua escolaridade (Aguiar & Mata, 2022).

6. Domínios e itens do RaLEPE®

O RaLEPE® trata-se de um instrumento que segue um formato de rastreio de rápida aplicação que pretende identificar as competências das crianças segundo cinco das dimensões associadas à literacia emergente, nomeadamente a linguagem oral (compreensão e produção), metalinguagem, relação com as letras e relação com os livros.

O instrumento é apresentado em formato de tabela com quatro colunas: o domínio da literacia emergente; a competência a ser avaliada; o exemplo corresponde; e, por fim, a coluna a preencher pelo avaliador com a pontuação da criança. O avaliador deve preencher de acordo com o conhecimento prévio das competências da criança.

O domínio da linguagem oral- compreensão tem 10 itens e avalia a identificação e compreensão de material verbal oral. Do quadro 1 aos quadro 5, seguem exemplos dos itens e exemplos:

Quadro 1

Exemplos dos Itens do Domínio da Linguagem Oral- Compreensão do RaLEPE®

Número do item	Exemplo
3. Reconhece categorias.	Se pedir à criança: "Junta as imagens em grupos." a criança organiza corretamente as imagens em categorias animais/frutas/vestuário.
7. Compreende relações semânticas objeto-local.	Se pedir à criança: "Põe a boneca em cima da cadeira." a criança cumpre o pedido corretamente.

O domínio da linguagem oral- produção tem 16 itens e avalia a nomeação e uso de material verbal oral.

Quadro 2

Exemplos dos Itens do Domínio da Linguagem Oral- Produção do RaLEPE®

Número do item	Exemplo
15. Nomeia elementos de categorias.	Se perguntar à criança: "Diz-me coisas do grupo dos animais/frutas/transportes/profissões.", a criança responde corretamente.
23. Usa frases simples.	A criança usa frases com sujeito-verbo-objeto, como por exemplo "O menino bebe leite."

O domínio da metalinguagem tem 18 itens.

Quadro 3

Exemplos dos Itens do Domínio da Metalinguagem do RaLEPE®

Número do item	Exemplo
31. Identifica palavras com sílaba inicial igual.	Se disser à criança: "Vou dizer duas palavras. Diz-me se as palavras rimam" e a criança responde corretamente.
36. Junta sílabas para formar palavras.	Se disser à criança: "Vou dizer algumas sílabas/bocadinhos. Junta os bocadinhos e diz-me a palavra que encontraste. <i>Ca-ma</i> " e a criança responde corretamente.

O domínio das letras tem 12 itens.

Quadro 4

Exemplos dos Itens do Domínio das Letras do RaLEPE®

Número do item	Exemplo
49. Reconhece letras do seu nome.	Se mostrar uma letra que faz parte do nome da criança, esta reconhece como sendo do seu nome.
53. Reconhece palavras escritas familiares (como logotipos ou sinais que vê com frequência.)	Se mostrar à criança palavras escritas familiares, como por exemplo sinais de <i>STOP</i> ou logotipos como o do <i>McDonalds</i> , a criança diz a palavra corretamente.

O domínio dos livros tem 6 itens.

Quadro 5

Exemplos dos Itens do Domínio dos Livros do RaLEPE®

Número do item	Exemplo
59. Segura e olha para livros corretamente.	Se partilha um livro com a criança, esta segura o livro com o lado correto para cima e vira as folhas, uma de cada vez, desde o início até ao fim do livro.
60. Segue o sentido direcional da escrita (varrimento).	Se partilha um livro com a criança, esta segue o texto da esquerda para a direita, de cima para baixo, mesmo sem saber ler.

7. Materiais

Os materiais do RaLEPE® incluem o presente manual de aplicação e interpretação da pontuação e o instrumento RaLEPE® que contém todos os itens, orientações para aplicação e cotação das pontuações.

Administração e pontuação do RaLEPE®

O RaLEPE® foi construído com o intuito de ser autoexplicativo e de fácil aplicação para diversos profissionais das áreas da educação e da saúde, bem como pelos pais ou cuidadores das crianças. O pré-requisito para utilizar o instrumento será o conhecimento prévio das competências da criança de modo que seja possível preencher a folha de registo em conformidade. A versão revista do RaLEPE® pode ser respondida em papel ou através de um formato online.

Da necessidade de recolher dados sociodemográficos optou-se por incluir na primeira folha um conjunto de questões em forma de questionário relativo às informações sobre as variáveis mais relevantes. Na primeira folha de registo do instrumento pressupõe a anotação de aspetos sociodemográficos associados à criança nomeadamente a idade, língua materna, condição de saúde e possíveis apoios, bem como a caracterização da sua casa e família, especificamente sobre o agregado familiar, habilitações académicas e profissão dos pais. Esta folha inicial de caracterização da criança e da família é constituída por questões de resposta fechada (múltipla escolha e resposta única) e questões de resposta aberta e podem ser respondidas pelos pais, cuidadores ou profissionais que melhor conhecem a criança.

Nas folhas seguintes é apresentado o rastreio em formato de tabela com quatro colunas: o domínio da literacia emergente; a competência a ser avaliada; o exemplo corresponde; e, por fim, a coluna a preencher pelo avaliador com a pontuação da criança. O avaliador deve preencher de acordo com o conhecimento prévio das competências da criança. Quando a competência está adquirida o avaliador deve colocar "1" na coluna da pontuação e quando não está adquirida coloca "0". Os exemplos auxiliam na caracterização competência, mas o avaliador não se deve restringir à mesma.

No final da tabela existe um espaço designado para preencher com a pontuação final obtida através da soma total das pontuações obtidas. Deste modo, a pontuação final poderá ser de 0 a 62.

Aferição e normas do RaLEPE®

A construção do instrumento surgiu da necessidade de analisar as competências de literacia emergente de crianças em idade pré-escolar através da perspetiva dos adultos que melhor conhecem as crianças. Delimitada a população e o construto, procedeu-se a uma revisão bibliográfica dos instrumentos validados/aferidos para a população portuguesa. Revelando-se a necessidade de construção de um instrumento que contemplasse as competências mais relevantes da literacia emergente para crianças entre os 3 e os 6 anos, iniciou-se uma nova revisão da literatura sobre o construto com vista a construção dos itens.

Num processo de construção e validação de instrumentos é necessário recolher, seleccionar e analisar itens. Da revisão da literatura sobre literacia emergente foram seleccionados cinco domínios que correspondem a competências de literacia que são mais preditores de futuras competências de leitura e escrita. Por consequente, procedeu-se à selecção das competências mais relevantes e à formulação num formato de item objetivo, claro, simples, credível e num sentido positivo. Os itens foram formulados e organizados por domínio e por nível de complexidade de acordo com o esperado no desenvolvimento entre os 3 e os 6 anos de idade. Outro aspeto considerado foi a forma de aplicação, instruções e tipos de resposta, numa abordagem que facilitasse a compreensão dos itens e da aplicação do instrumento.

Inicialmente foi construída uma primeira versão do Rastreio de Literacia Emergente Pré-escolar (RaLEPE®) em papel que foi alvo de um estudo piloto (Sapage & Cruz-Santos, 2021). O estudo piloto com uma amostra de 128 RaLEPE® respondidos por pais e cuidadores de crianças portuguesas entre os 3 e os 6 anos de idade da região norte de Portugal. Neste estudo piloto foi possível verificar uma boa consistência interna dos itens da escala (pontuação final do RaLEPE®; $\alpha = .97$), bem como dos vários domínios (entre os .84 e os .94). Quando analisada a consistência interna por idade, verificou-se na sua maioria uma boa precisão dos itens na pontuação final e domínios. Estes resultados espelham outros instrumentos com o mesmo constructo em línguas como o inglês e o espanhol, tal como foi publicado por Sapage e Cruz-Santos (2021). Contudo, foram removidos dois itens devido aos resultados de consistência interna. O painel de peritos e a reflexão falada com os profissionais e pais que participaram no

estudo piloto permitiram uma revisão semântica e conceptual. Desta análise resultou a simplificação da linguagem utilizada em alguns itens, à reorganização dos itens do domínio dos livros e a algumas modificações, nomeadamente à segmentação de um item em dois novos itens tanto no domínio da metalinguagem como no domínio dos livros (Sapage & Cruz-Santos, 2021).

8. Estudo normativo

O estudo normativo teve como objetivo validar e aferir o Rastreio de Literacia Emergente Pré-Escolar (RaLEPE®) em crianças, entre os 3 e os 6 anos, de Portugal Continental e Regiões Autónomas. Este estudo contou com uma amostra de 2206 participantes, cujos resultados foram analisados com a intenção de se verificar a sua fiabilidade através da análise da consistência interna e da validade de construto através da análise fatorial do instrumento RaLEPE®.

8.1. Análise da consistência interna

O estudo da fidelidade decorre na análise da consistência interna dos itens da escala através da estimativa do alfa de Cronbach. Este índice reflete uma grande homogeneidade dos itens, diferenciando as crianças conforme o seu desempenho. O conjunto dos itens do RaLEPE® apresentam um valor de alfa *de* Cronbach de .96, o que confirma a sua consistência interna quando considerado o instrumento no seu todo. A análise de cada domínio permite conhecer pormenorizadamente o instrumento e o funcionamento dos itens entre si. A Tabela 2 permite verificar que a consistência interna dos itens da escala através da pontuação final por idades é excelente com valores superiores a .92. Nos diferentes domínios a consistência interna dos itens varia de aceitável ($\alpha > .62$) a excelente ($\alpha > .94$) dependendo da idade, com a exceção da pontuação dos livros para a faixa etária mais velha.

O valor de alfa de Cronbach depende do número de itens das escalas (Streiner, 2003). Deste modo denota-se a importância de analisar para além dos domínios, também o contributo dos itens que os constituem através do seu nível de dificuldade (% de sucesso), a correlação do item com o total da subescala (r ITC) e o valor de alfa de Cronbach (α) caso o item fosse eliminado.

Tabela 2*Análise da Consistência Interna dos Itens do RaLEPE®*

	Nº de itens	Faixa etária						
		3;0-3;6[	[3;6-4;0[	[4;0-4;6[	[4;6-5;0[	[5;0-5;6[	[5;6-6;0[	[6;0-6;6[
Pontuação Final	62	.94	.94	.94	.94	.94	.92	.93
Pontuação da Linguagem- Compreensão	10	.76	.73	.74	.72	.86	.84	.62
Pontuação da Linguagem- Produção	16	.86	.86	.83	.86	.87	.80	.82
Pontuação da Metalinguagem	18	.91	.88	.90	.88	.89	.88	.88
Pontuação das Letras	12	.85	.84	.83	.82	.78	.75	.76
Pontuação dos Livros	6	.79	.73	.69	.75	.71	.67	.58

Notas. [3;0-3;6[= Grupo etário dos 3 anos e 0 meses aos 3 anos e 5 meses; [3;6-4;0[= Grupo etário dos 3 anos e 6 meses aos 3 anos e 11 meses; [4;0-4;6[= Grupo etário dos 4 anos e 0 meses aos 4 anos e 5 meses; [4;6-5;0[= Grupo etário dos 4 anos e 6 meses aos 4 anos e 11 meses; [5;0-5;6[= Grupo etário dos 5 anos e 0 meses aos 5 anos e 5 meses; [5;6-6;0[= Grupo etário dos 5 anos e 6 meses aos 5 anos e 11 meses; [6;0-6;6[= Grupo etário dos 6 anos e 0 meses aos 6 anos e 6 meses.

O conjunto dos itens do domínio linguagem oral - compreensão apresentam um bom nível de consistência interna com alfa de .78 (ver Tabela 3), indicando que existe um bom nível de associação entre os diferentes itens que constituem este domínio.

Tabela 3*Análise da Consistência Interna dos Itens do Domínio Linguagem Oral – Compreensão do RaLEPE®*

Itens	% de sucesso	r ITC	α
Pontuação Linguagem- Compreensão			.78
Item 1	98	.48	.77
Item 2	93	.53	.76
Item 3	97	.50	.76
Item 4	97	.51	.76
Item 5	96	.41	.77
Item 6	84	.56	.76
Item 7	98	.46	.77
Item 8	98	.49	.77
Item 9	96	.52	.76
Item 10	79	.54	.77

Notas. % = Percentagem de sucesso; r ITC = Coeficiente de correlação corrigida entre o item e o total da subescala;
 α = Alfa de Cronbach.

Neste domínio a correlação de cada item com a escala total mais baixa é de .41, verificando superior ao limiar exigido que se situa nos .20 (Streiner & Norman, 2008).

O conjunto dos itens do domínio linguagem oral – produção apresentam um valor de α de .88 (ver Tabela 4), indicando que existe boa consistência interna, o que significa que existe um bom nível de associação entre os diferentes itens. Neste domínio a correlação de cada item com a escala total mais baixa é de .39, verificando superior ao limiar exigido que se situa nos .20 (Streiner & Norman, 2008). Contudo, a eliminação de nenhum dos itens interfere significativamente no valor de α para a consistência interna.

Tabela 4

Análise da Consistência Interna dos Itens do Domínio Linguagem Oral – Produção do RaLEPE®

Itens	% de sucesso	r ITC	α
Pontuação Linguagem- Produção			.88
Item 11	96	.40	.88
Item 12	96	.46	.88
Item 13	92	.56	.88
Item 14	75	.66	.87
Item 15	82	.62	.87
Item 16	95	.39	.88
Item 17	39	.44	.88
Item 18	64	.50	.88
Item 19	77	.55	.88
Item 20	66	.62	.87
Item 21	86	.58	.87
Item 22	64	.51	.88
Item 23	92	.46	.88
Item 24	71	.65	.87
Item 25	73	.66	.87
Item 26	72	.59	.87

Notas. % = Percentagem de sucesso; r ITC = Coeficiente de correlação corrigida entre o item e o total da subescala; α = Alfa de Cronbach.

O conjunto dos itens do domínio metalinguagem apresentam um valor de α de .92 (ver Tabela 6), indicando que existe excelente consistência interna, o que significa que existe um muito bom nível de associação entre os diferentes itens.

Neste domínio, o item 28 apresenta uma baixa correlação corrigida entre um item e o total do domínio com r ITC de .23. No entanto, o valor é superior ao limiar e o alfa caso o item seja excluído mantém-se nos .92, não sendo indicativo da sua eliminação.

Tabela 6

Análise da Consistência Interna dos Itens do Domínio Metalinguagem do RaLEPE®

Itens	% de sucesso	r ITC	α
Pontuação Metalinguagem			.92
Item 27	67	.56	.92
Item 28	95	.23	.92
Item 29	64	.59	.92
Item 30	36	.68	.92
Item 31	46	.68	.92
Item 32	46	.70	.92
Item 33	49	.72	.91
Item 34	41	.62	.92
Item 35	56	.60	.92
Item 36	48	.62	.92
Item 37	25	.52	.92
Item 38	21	.54	.92
Item 39	41	.65	.92
Item 40	21	.55	.92
Item 41	16	.55	.92
Item 42	40	.67	.92
Item 43	52	.63	.92
Item 44	51	.63	.92

Notas. % = Percentagem de sucesso; r ITC = Coeficiente de correlação corrigida entre o item e o total da subescala; α = Alfa de Cronbach.

O conjunto dos itens do domínio letras apresentam um valor de α de .89 (ver Tabela), indicando que existe boa consistência interna, o que significa que existe um bom nível de associação entre os diferentes itens. A grande diversidade de percentagens de sucesso indica um grande leque de níveis de dificuldade dos itens, associando esta dificuldade à frequência com que a competência é expressa, entre o 16 (o mais difícil) até ao 95 (o mais fácil). Em relação ao à correlação corrigida entre um item e o total do domínio, verifica-se coeficiente aceitáveis, entre .48 e .69.

Tabela 6*Análise da Consistência Interna dos Itens do Domínio Letras do RaLEPE®*

Itens	% de sucesso	r ITC	α
Pontuação letras			.89
Item 45	44	.60	.88
Item 46	64	.69	.87
Item 47	39	.60	.88
Item 48	46	.61	.88
Item 49	81	.65	.87
Item 50	76	.58	.88
Item 51	71	.69	.87
Item 52	80	.63	.87
Item 53	76	.53	.88
Item 54	65	.49	.88
Item 55	23	.48	.88
Item 56	41	.51	.88

Notas. % = Percentagem de sucesso; r ITC = Coeficiente de correlação corrigida entre o item e o total da subescala; α = Alfa de Cronbach.

O conjunto dos itens do domínio livros apresentam um valor de α de .75 (ver Tabela 7), indicando que existe boa consistência interna, o que significa que existe um bom nível de associação entre os diferentes itens. Analisando as percentagens de sucesso, que indicam a verificação da competência é possível verificar vários níveis de dificuldade dos itens. Assim, os valores variam entre .39 (o mais difícil) e .81 (o mais fácil). Os coeficientes de correlação corrigida entre o item e o total do domínio verificaram ser superiores a .35, superiores ao limiar aceitável.

Tabela 7*Análise da Consistência Interna dos Itens do Domínio Livros do RaLEPE®*

Itens	% de sucesso	r ITC	α
Pontuação livros			.75
Item 57	.82	.61	.68
Item 58	.81	.60	.68
Item 59	.95	.43	.74
Item 60	.78	.39	.74
Item 61	.84	.65	.67
Item 62	.70	.35	.76

Nota. % = Percentagem de sucesso; r ITC = Coeficiente de correlação corrigida entre o item e o total da subescala; α = Alfa de Cronbach.

Os resultados obtidos ao nível da consistência interna permitem considerar o RaLEPE® como uma forma de rastreio de competências ao nível da literacia emergente no pré-escolar.

Amostra

A aferição do RaLEPE® integra uma amostra representativa de 2206 crianças, até ao momento, com idades entre os [3;00-6,06], de todas as Nomenclatura das Unidades Territoriais para Fins Estatísticos II (NUTS II) de Portugal Continental, Região Autónoma dos Açores e Região Autónoma da Madeira (ver Tabela 8). A amostra segue proporções semelhantes à população alvo em relação ao número de crianças por idade, em anos, nas diferentes NUTS II (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, 2018; Secretaria Regional da Educação e Cultura da Região Autónoma dos Açores, 2018). A amostra contempla 1120 crianças do género feminino e 1086 do género masculino.

Tabela 8

Distribuição da Amostra por Idade e NUTS II

Variável	3 anos	4 anos	5 anos	6 anos
	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>
Norte	175	257	246	60
Centro	132	123	145	32
Lisboa	174	180	201	74
NUTS II				
Alentejo	37	41	54	13
Algarve	26	27	48	22
Açores	12	11	12	7
Madeira	28	26	29	14

Tamanho da Amostra

O tamanho da amostra foi calculado com recurso ao software G*Power 3.1.0.7 (Faul et al., 2009). Considerando a realização de ANOVA a um fator para a averiguação das diferenças entre género e para a comparação entre faixas etárias, com um nível de significância de .05, potência de .95 e tamanho de efeito pequeno, determinou-se um tamanho de amostra entre 1302 e 2093 crianças.

De modo a alcançar uma amostra representativa da população portuguesa foram distribuídos RaLEPE® em formato papel por jardins de infância públicos e

privados, assim como por Instituições Particulares da Segurança Social (IPSS) de todo o território português continente e regiões autónomas. A versão online do RaLEPE® foi divulgada através de email para instituições de ensino e para famílias e profissionais nas plataformas de redes sociais.

No final da recolha de dados foram devolvidos 2682 RaLEPE®, dos quais 476 não foram incluídos por não reunirem as condições necessárias, nomeadamente: a) com idade inferior a 3 anos ou superior aos 6 anos e 6 meses; b) a língua materna da criança não ser o português; c) falta de duas ou mais respostas; c) falta de dados de identificação da criança.

Caracterização da Amostra

Na Tabela apresenta-se a distribuição da amostra por idade e género. Atendendo aos critérios, todas as 2206 crianças que constituem a amostra têm o português como língua materna.

Tabela 9

Caracterização Geral da Amostra por Frequência e Percentagem

	Variável	Frequência (n)	Percentagem (%)
Género	Feminino	1120	50.80
	Masculino	1086	49.20
Idade da criança	3	584	26.40
	4	665	30.20
	5	735	33.30
	6	222	10.10

Relativamente aos pais das crianças, quase todos têm o português como língua materna, 97% das mães e 97.10% dos pais. Um grande número de mães tem licenciatura (46.60%), seguindo-se habilitações académicas de 12º ano (22.50%), e de mestrado (13.90%).

Em relação aos pais, a maioria tem a licenciatura (28%) ou o 12º ano (33.30%). Os pais são especialistas de atividades intelectuais e científicas (27.60%), técnicos e profissão de nível intermédio (14.20%).

Estabelecimento de Normas de Desenvolvimento

Na aferição de um instrumento é complementada pelo estabelecimento de normas para o comportamento em diferentes idades. Os instrumentos aferidos permitem aceder à informação sobre as competências das crianças e conhecer como determinada criança se está a desenvolver em relação a um grupo da mesma idade. Este tipo de comparação proporciona informação válida e fidedigna quando administrada com o mesmo instrumento, materiais, e conjunto de critérios. Deste modo, para além das características psicométricas, a aferição de um instrumento deve contemplar a referência à norma.

Com base na amostra normativa, e representativa da população portuguesa, constituída por 2206 participantes distribuída por Portugal Continental, Região Autónoma dos Açores e Região Autónoma da Madeira, foi possível estabelecer normas para as competências de literacia emergente das crianças portuguesas entre os 3 anos e os 6 anos e 6 meses. Sendo a finalidade do estudo estabelecer normas em função da idade, as crianças foram agrupadas em grupos etários de seis meses, resultando numa divisão de sete grupos. Esta divisão é semelhante à realizada em estudos de validação/aferição para a idade pré-escolar (Mendes et al., 2013) e cumpre o critério de o número de 100 elementos por parâmetro normativo (Salvia et al., 2017).

Perspetivando a utilização dos resultados das crianças da presente amostra, pensando sobretudo em futuros estudos de investigação, é descrita a média e o desvio-padrão dos resultados obtidos por grupos etários, os quais foram também considerados para o estabelecimento de normas do RaLEPE (ver Tabela 10 e 11).

A comparação entre os desempenhos das crianças segundo o seu género é importante para a análise dos resultados obtidos com o RaLEPE®. O género feminino apresenta uma média superior à do género masculino em todos os domínios (Tabela 11).

De modo a complementar a referência à norma, são também apresentados os percentis da pontuação final, por idade (Tabela 12) e por género (Tabela 13 e Tabela 14).

Através da análise dos percentis e da sua representação gráfica (Figura 2), verifica-se um aumento das pontuações por percentil à medida que a idade dos grupos

etários aumenta, refletindo o contínuo desenvolvimento das crianças. Na Figura 2 é possível verificar a dos percentis por idade de modo a facilitar a visualização dos mesmos.

Na Tabela 11 verifica-se que no género feminino se verifica um aumento contínuo das pontuações, em todos os percentis, conforme a idade dos grupos etários aumenta.

Na Figura 3 é possível verificar a representação gráfica dos percentis do género feminino por idade de modo a facilitar a visualização dos mesmos.

Na Tabela 11 verifica-se que, tal como nas pontuações obtidas pelas crianças em função do género feminino, também no género masculino se verifica um aumento contínuo das pontuações, em todos os percentis, à medida que a idade dos grupos etários aumenta.

Na Figura 4 é possível verificar a representação gráfica dos percentis do género masculino por idade de modo a facilitar a visualização dos mesmos. Nesta representação gráfica torna-se notória a evolução do desempenho da pontuação final do RaLEPE®, em todos os percentis, conforme a idade.

Comparando o valor das pontuações finais do RaLEPE® obtidas pelas crianças do género feminino e do género masculino, para cada grupo etário, constata-se que o género masculino apresenta um nível de competências de literacia emergente inferior ao género feminino.

Tabela 10*Desempenho no RaLEPE® Segundo os Domínios, de Acordo com a Idade*

		1. [3;0-3;6[	2. [3;6-4;0[	3. [4;0-4;6[	4. [4;6-5;0[	5. [5;0-5;6[	6. [5;6-6;0[	7. [6;0-6;6[
	<i>n</i>	316	268	309	356	404	331	222
P. Final	<i>M</i>	27.04	33.96	39.68	42.59	46.96	50.28	52.50
	<i>DP</i>	11.49	11.02	11.04	10.92	10.39	8.62	8.59
	<i>M</i>	8.45	9.11	9.33	9.61	9.52	9.77	9.81
P. Linguagem Compreensão	<i>DP</i>	1.86	1.45	1.3	1.01	1.38	0.95	0.64
	<i>M</i>	8.64	10.87	12.14	12.7	13.46	14.45	14.45
P. Linguagem Produção	<i>DP</i>	3.95	3.71	3.28	3.42	3.20	2.27	2.37
	<i>M</i>	3.25	4.91	6.77	7.93	10.05	11.46	12.88
P. Metalinguagem	<i>DP</i>	3.85	4.10	4.81	4.72	4.83	4.51	4.35
	<i>M</i>	2.86	4.46	6.5	7.34	8.68	9.35	10.05
P. Letras	<i>DP</i>	3.03	3.25	3.09	2.95	2.50	2.25	2.09
	<i>M</i>	3.82	4.62	4.95	5.01	5.25	5.24	5.32
P. Livros	<i>DP</i>	1.96	1.61	1.39	1.47	1.25	1.19	1.02

Notas. P. = Pontuação; n = Número de casos; M = Média; DP = Desvio Padrão; [3;0-3;6[= Grupo etário dos 3 anos e 0 meses aos 3 anos e 5 meses; [3;6-4;0[= Grupo etário dos 3 anos e 6 meses aos 3 anos e 11 meses; [4;0-4;6[= Grupo etário dos 4 anos e 0 meses aos 4 anos e 5 meses; [4;6-5;0[= Grupo etário dos 4 anos e 6 meses aos 4 anos e 11 meses; [5;0-5;6[= Grupo etário dos 5 anos e 0 meses aos 5 anos e 5 meses; [5;6-6;0[= Grupo etário dos 5 anos e 6 meses aos 5 anos e 11 meses; [6;0-6;6[= Grupo etário dos 6 anos e 0 meses aos 6 anos e 6 meses.

Tabela 11*Desempenho no RaLEPE® segundo os Domínios de Acordo com o Género*

Domínios	Género	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
P. Final	Feminino	1120	42.88	12.78
	Masculino	1086	40.80	13.58
P. Linguagem Compreensão	Feminino	1120	9.46	1.23
	Masculino	1086	9.28	1.49
P. Linguagem Produção	Feminino	1120	12.66	3.53
	Masculino	1086	12.11	3.96
P. Metalinguagem	Feminino	1120	8.48	5.42
	Masculino	1086	7.80	5.47
P. Letras	Feminino	1120	7.19	3.63
	Masculino	1086	6.91	3.64
P. Livros	Feminino	1120	5.09	1.39
	Masculino	1086	4.69	1.62

Notas. P = Pontuação; n = Número de casos; M = Média; DP = Desvio Padrão.

Tabela 12*Percentis da Pontuação Final do RaLEPE® por Idade*

	[3;0-3;6[	[3;6-4;0[	[4;0-4;6[	[4;6-5;0[	[5;0-5;6[	[5;6-6;0[	[6;0-6;6]
P5	11.00	16.00	21.00	22.85	23.25	33.00	36.15
P10	13.00	19.00	26.00	29.00	33.00	39.20	40.00
P15	16.00	23.00	28.50	32.00	39.00	42.00	43.45
P20	17.40	25.00	31.00	35.00	41.00	44.00	46.60
P25	19.25	26.00	34.00	38.00	42.00	46.00	48.00
P30	22.00	28.00	36.00	39.00	44.00	47.60	49.00
P35	23.00	29.00	37.00	40.00	45.00	48.00	51.00
P40	23.80	31.00	38.00	42.00	46.00	49.80	52.20
P45	24.00	32.00	39.00	43.00	47.00	51.00	53.35
P50	26.00	34.00	40.00	44.00	48.00	52.00	54.00
P55	27.00	35.95	41.00	45.00	50.00	52.60	55.00
P60	28.00	37.00	43.00	46.00	51.00	54.00	56.00
P65	30.00	39.00	43.00	47.00	52.00	54.80	57.00
P70	31.00	41.00	45.00	48.00	53.00	55.00	59.00
P75	33.00	42.00	47.00	49.00	54.00	57.00	59.00
P80	35.00	43.00	49.00	51.00	55.00	58.00	60.00
P85	38.00	45.00	51.00	52.00	57.00	59.00	61.55
P90	42.30	48.10	53.00	55.00	59.00	60.00	62.00
P95	47.30	51.55	58.00	60.00	60.75	62.00	62.00

Notas. [3;0-3;6[= Grupo etário dos 3 anos e 0 meses aos 3 anos e 5 meses; [3;6-4;0[= Grupo etário dos 3 anos e 6 meses aos 3 anos e 11 meses; [4;0-4;6[= Grupo etário dos 4 anos e 0 meses aos 4 anos e 5 meses; [4;6-5;0[= Grupo etário dos 4 anos e 6 meses aos 4 anos e 11 meses; [5;0-5;6[= Grupo etário dos 5 anos e 0 meses aos 5 anos e 5 meses; [5;6-6;0[= Grupo etário dos 5 anos e 6 meses aos 5 anos e 11 meses; [6;0-6;6] = Grupo etário dos 6 anos e 0 meses aos 6 anos e 6 meses.

Figura 1

Curvas Percentílicas da Pontuação Final por Idade

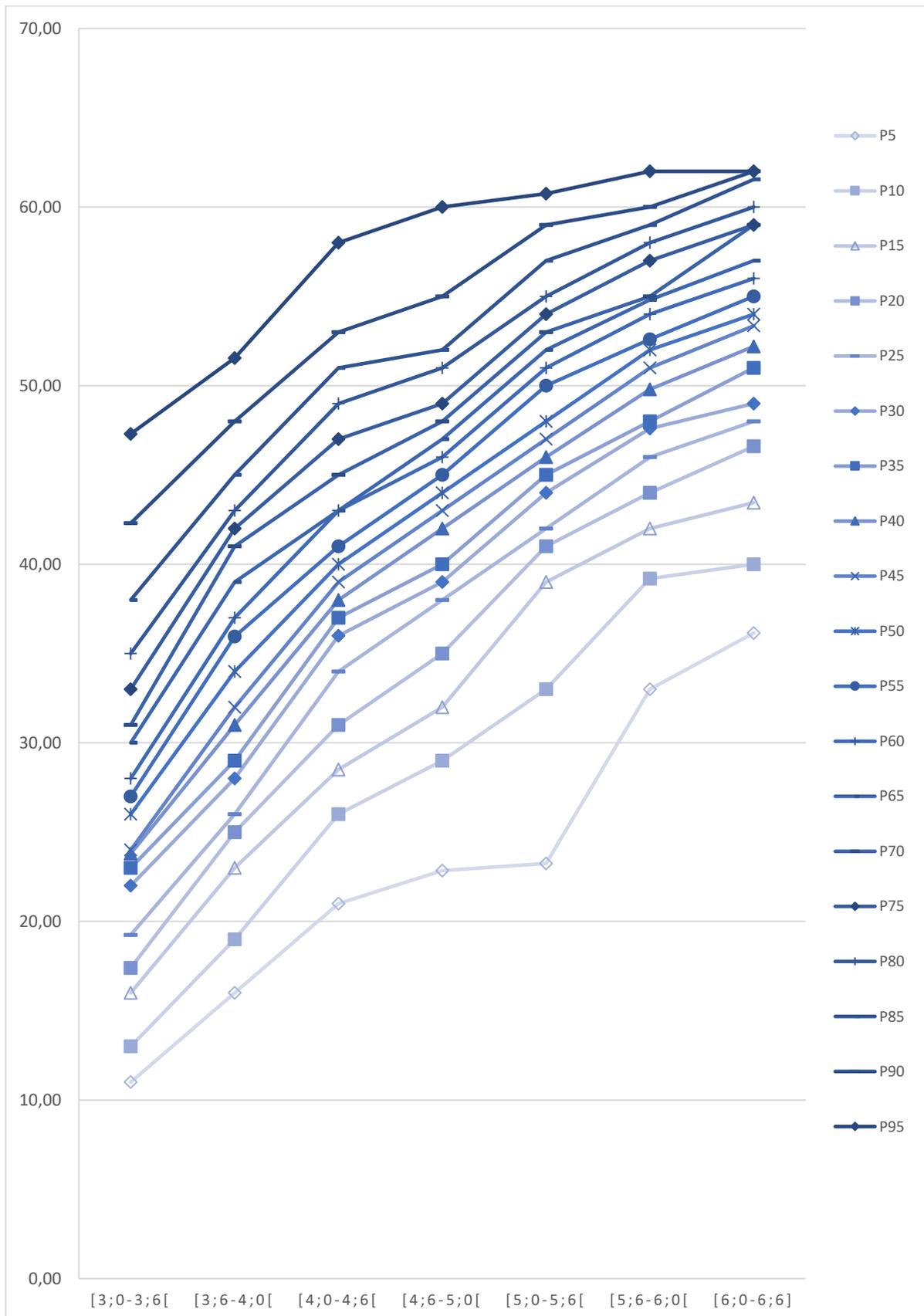


Tabela 13*Percentis da Pontuação Final do RaLEPE® para o Género Feminino por Idade*

	[3;0-3;6[	[3;6-4;0[	[4;0-4;6[	[4;6-5;0[	[5;0-5;6[	[5;6-6;0[	[6;0-6;6[
P5	13,00	16,00	21,85	23,80	29,30	34,20	40,50
P10	15,70	20,00	27,00	30,00	38,30	40,80	44,00
P15	17,00	24,00	29,55	35,00	40,00	43,60	47,00
P20	19,40	25,00	32,00	37,20	42,00	46,00	48,00
P25	22,00	26,00	35,00	39,00	43,00	48,00	49,25
P30	23,00	28,00	37,00	40,80	44,00	49,00	51,50
P35	23,00	29,00	37,00	43,00	45,00	50,00	53,75
P40	24,00	31,00	39,00	43,40	46,00	51,00	54,00
P45	25,15	32,00	40,00	45,00	47,00	52,00	55,00
P50	27,00	33,50	40,00	46,00	49,00	53,00	55,00
P55	28,00	35,00	42,00	47,00	50,00	53,00	56,00
P60	29,20	37,00	43,00	48,00	51,00	54,00	58,00
P65	31,55	38,05	44,00	48,40	52,00	55,00	59,00
P70	33,00	40,00	45,00	50,00	53,00	56,00	59,50
P75	34,00	42,00	47,75	51,00	54,00	57,00	61,00
P80	36,60	43,60	50,00	52,00	55,00	58,00	61,00
P85	41,00	46,00	51,00	55,00	56,00	59,00	62,00
P90	44,00	48,00	53,30	57,00	58,00	60,00	62,00
P95	53,00	53,30	58,15	60,40	60,00	62,00	62,00

Notas. [3;0-3;6[= Grupo etário dos 3 anos e 0 meses aos 3 anos e 5 meses; [3;6-4;0[= Grupo etário dos 3 anos e 6 meses aos 3 anos e 11 meses; [4;0-4;6[= Grupo etário dos 4 anos e 0 meses aos 4 anos e 5 meses; [4;6-5;0[= Grupo etário dos 4 anos e 6 meses aos 4 anos e 11 meses; [5;0-5;6[= Grupo etário dos 5 anos e 0 meses aos 5 anos e 5 meses; [5;6-6;0[= Grupo etário dos 5 anos e 6 meses aos 5 anos e 11 meses; [6;0-6;6[= Grupo etário dos 6 anos e 0 meses aos 6 anos e 6 meses.

Figura 2

Curvas Percentílicas da Pontuação Final do para o Género Feminino por Idade

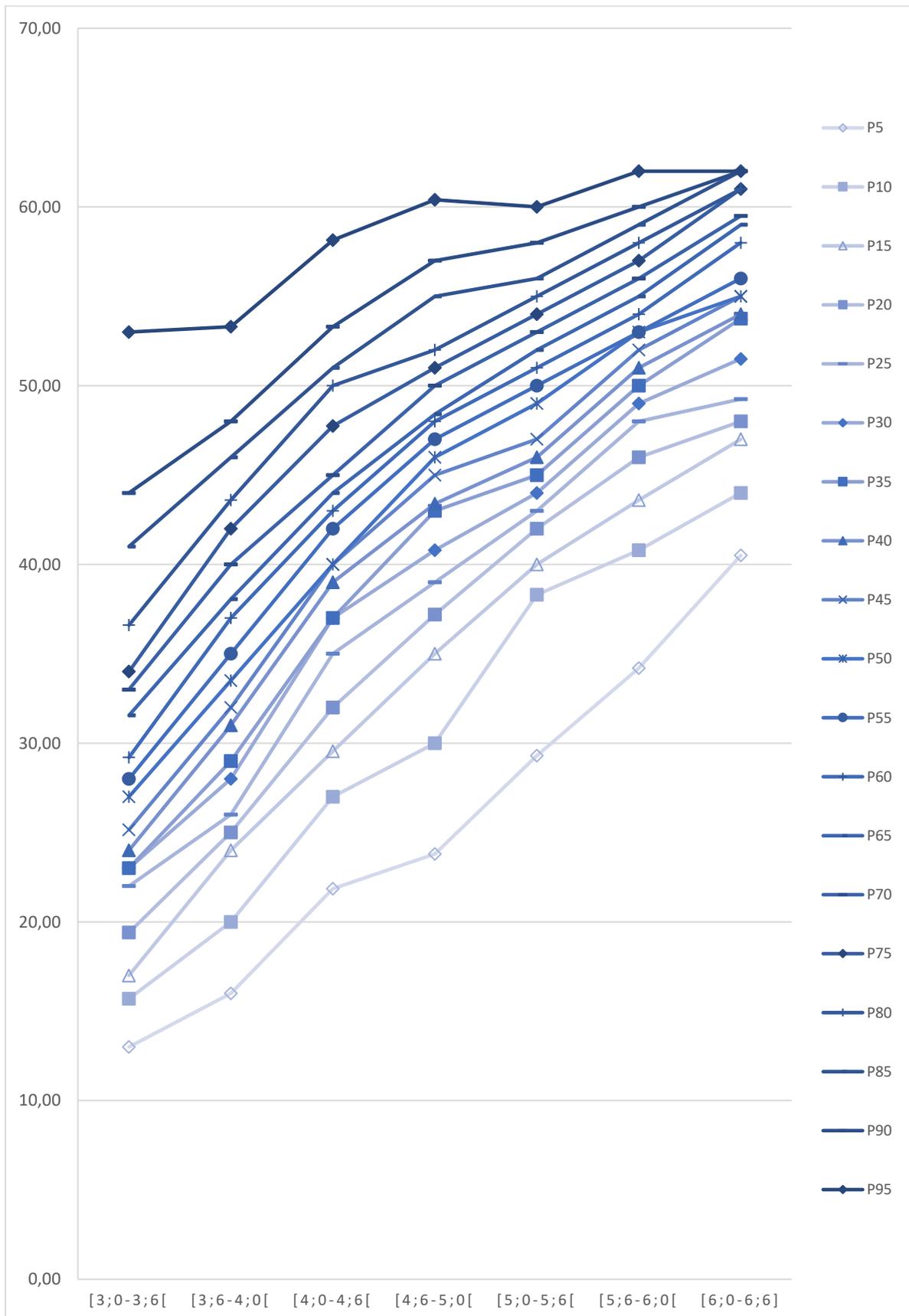


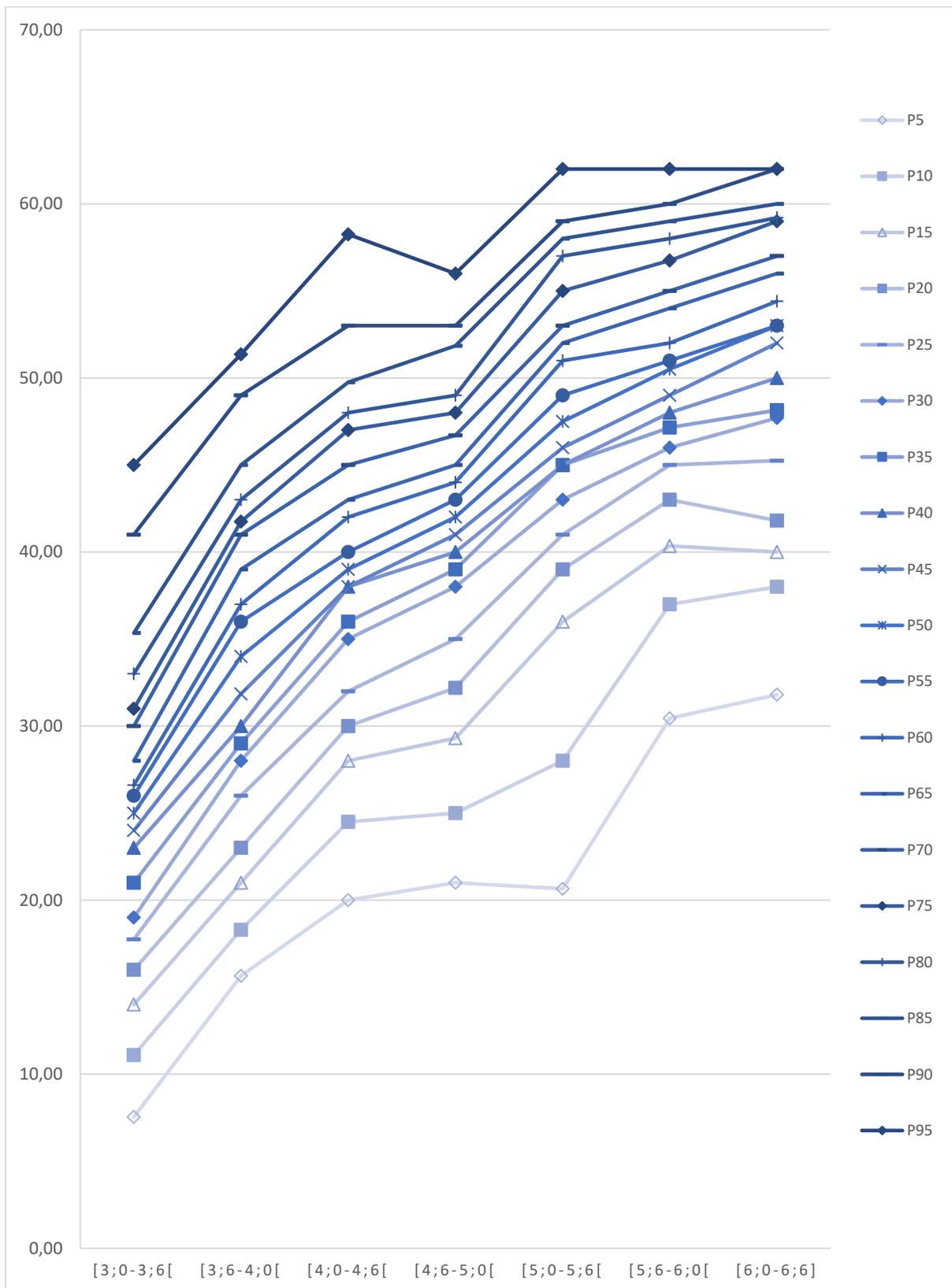
Tabela 14*Percentis da Pontuação Final do Género Masculino por Idade*

	[3;0-3;6[	[3;6-4;0[	[4;0-4;6[	[4;6-5;0[	[5;0-5;6[	[5;6-6;0[	[6;0-6;6]
P5	7,55	15,65	20,00	21,00	20,65	30,45	31,80
P10	11,10	18,30	24,50	25,00	28,00	37,00	38,00
P15	14,00	21,00	28,00	29,30	36,00	40,35	40,00
P20	16,00	23,00	30,00	32,20	39,00	43,00	41,80
P25	17,75	26,00	32,00	35,00	41,00	45,00	45,25
P30	19,00	28,00	35,00	38,00	43,00	46,00	47,70
P35	21,00	29,00	36,00	39,00	45,00	47,15	48,15
P40	23,00	30,00	38,00	40,00	45,00	48,00	50,00
P45	24,00	31,85	38,00	41,00	46,00	49,00	52,00
P50	25,00	34,00	39,00	42,00	47,50	50,50	53,00
P55	26,00	36,00	40,00	43,00	49,00	51,00	53,00
P60	26,60	37,00	42,00	44,00	51,00	52,00	54,40
P65	28,00	39,00	43,00	45,00	52,00	54,00	56,00
P70	30,00	41,00	45,00	46,70	53,00	55,00	57,00
P75	31,00	41,75	47,00	48,00	55,00	56,75	59,00
P80	33,00	43,00	48,00	49,00	57,00	58,00	59,20
P85	35,35	45,00	49,75	51,85	58,00	59,00	60,00
P90	41,00	49,00	53,00	53,00	59,00	60,00	62,00
P95	45,00	51,35	58,25	56,00	62,00	62,00	62,00

Notas. [3;0-3;6[= Grupo etário dos 3 anos e 0 meses aos 3 anos e 5 meses; [3;6-4;0[= Grupo etário dos 3 anos e 6 meses aos 3 anos e 11 meses; [4;0-4;6[= Grupo etário dos 4 anos e 0 meses aos 4 anos e 5 meses; [4;6-5;0[= Grupo etário dos 4 anos e 6 meses aos 4 anos e 11 meses; [5;0-5;6[= Grupo etário dos 5 anos e 0 meses aos 5 anos e 5 meses; [5;6-6;0[= Grupo etário dos 5 anos e 6 meses aos 5 anos e 11 meses; [6;0-6;6] = Grupo etário dos 6 anos e 0 meses aos 6 anos e 6 meses.

Figura 3

Curvas Percentílicas da Pontuação Final do RaLEPE® para o Género Masculino por Idade



Considerações Finais

O desenvolvimento deste instrumento levanta algumas possibilidades que podem ser exploradas no futuro para maior aprofundamento sobre estas temáticas. A análise da sensibilidade e especificidade do RaLEPE® no futuro pode permitir a definição de linhas de corte que permitam uma definição clara e rigorosa das crianças sem risco, com risco e as crianças com dificuldades. As influências de fatores socioeconómicos nas competências de literacia emergente também poderão ser exploradas.

O estudo normativo, com uma amostra de 2206 rastreios, sugere que o RaLEPE® apresenta capacidade de identificar diferenças ao nível de competências de literacia emergente entre crianças em idade pré-escolar, com e sem dificuldades, de Portugal Continental, Região Autónoma dos Açores e Região Autónoma da Madeira. O RaLEPE® pode ser utilizado por pais, cuidadores, familiares e profissionais seguindo os princípios preconizados pelas práticas centradas na família. O envolvimento ativo dos pais no momento de rastreio possibilita que os mesmos identifiquem os aspetos fortes e os mais vulneráveis das suas crianças e conseqüentemente refletir sobre as prioridades de intervenção.

Em suma, este instrumento tem relevância, impacto a nível nacional e na promoção da inclusão em Portugal na medida em que contribui para a identificação precoce e, conseqüentemente para a intervenção precoce, a nível nacional e junto a crianças falantes do português europeu que residem noutros países.

Referências bibliográficas

- Albritton, K., Stuckey, A., & Patton Terry, N. (2022). Multitiered early literacy identification in 3-year-old children in head start settings. *Journal of Early Intervention, 44*(1), 23–39. <https://doi.org/10.1177/1053815121998434>
- Aguiar, C., & Mata, L. (2022). Literacia emergente no jardim de infância. In R. A. Alves & I. Leite (Eds), *Ensino da leitura e da escrita baseado em evidências* (pp. 173-193). Fundação Belmiro de Azevedo.
- Albuquerque, C. P., Simões, M., & Martins, C. (2011). Testes de consciência fonológica da Bateria de Avaliação Neuropsicológica de Coimbra: Estudos de precisão e validade. *RIPED - Revista Iberoamericana de Psicología de Ejercicio y Del Deporte, 1*(29), 51–76.
- Barbosa, M. R., Medeiros, L. B., & Vale, A. P. (2016). Relação entre os níveis de escrita, consciência fonológica e conhecimento de letras. *Estudos de Psicologia (Campinas), 33*, 667-676.
- Borges, M. & Viana, F. L. (2020). *Ouvintes Sortudos: Um programa de promoção da fluência em leitura - 2º ano*. Ministério da Educação - Estrutura de Missão do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar.
- Bowyer-Crane, C., Snowling, M. J., Duff, F. J., Fieldsend, E., Carroll, J. M., Miles, J., Gotz, K., & Hulme, C. (2008). Improving early language and literacy skills: Differential effects of an oral language versus a phonology with reading intervention. *Journal of Child Psychology & Psychiatry, 49*(4), 422–432. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01849>
- Carson, K., Boustead, T., & Gillon, G. (2014). Predicting reading outcomes in the classroom using a computerbased phonological awareness screening and monitoring assessment (Com-PASMA). *International Journal of Speech-Language Pathology, 16*(6), 552-561. <https://doi.org/10.3109/17549507.2013.855261>

- Catts, H., Hogan, T. P., & Adlof, S. M. (2005). Developmental changes in reading and reading disabilities. In H. Catts & A. Kamhi (Eds.), *Connections between language and reading disabilities* (pp. 25–40). Erlbaum.
- Carvalho, A., Pereira, M., & Festas, I. (2017). Indicadores precoces da dislexia de desenvolvimento: Um estudo longitudinal. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 4(2), 71-88. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.4.2.3208>
- Deuschle, V. P., & Cechella, C. (2009). O déficit em consciência fonológica e sua relação com a dislexia: Diagnóstico e intervenção. *Revista CEFAC*, 11(2), 194–200. <https://doi.org/10.1590/S1516-18462008005000001>
- Fernandes, S., Querido, L., Verhaeghe, A., Marques, C., & Araújo, L. (2017). Reading development in European Portuguese: Relationships between oral reading fluency, vocabulary and reading comprehension. *Reading and Writing*, 30(9), 1987–2007. <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9763-z>
- Fricke, S., & Millard, G. (2016). A setting-based oral language intervention for nursery-aged children with English as an additional language. In V. A. Murphy & Evangelou (Eds.), *Early childhood education in english for speakers of other languages*. (pp. 171-186). British Council.
- Fricke, S., Bowyer-Crane, C., Haley, A. J., Hulme, C., & Snowling, M. J. (2013). Efficacy of language intervention in the early years. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(3), 280-290. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12010>
- Fricke, S., Burgoyne, K., Bowyer-Crane, C., Kyriacou, M., Zosimidou, A., Maxwell, L., Levag, A., Snowling, M. J., & Hulme, C. (2017). The efficacy of early language intervention in mainstream school settings: A randomized controlled trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1141-1151. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12737>
- Fricke, S., Szczerbinski, M., Fox-Boyer, A., & Stackhouse, J. (2015). Preschool predictors of early literacy acquisition in german-speaking children. *Reading Research Quarterly*, 1(51), 29-53. <https://doi.org/10.1002/rrq.116>

- Guimarães, C. D. S., Cruz-Santos, A., & Almeida, L. (2013). Adaptação do Inventário Parental "Language Use Inventory (LUI)" para crianças entre 18 e 47 meses para o Português Europeu: Estudo Piloto. *Audiology-Communication Research*, 18, 332-338.
- Guimarães, C., & Cruz-Santos, A. (2020). *LUI – Português* (Portugal). Waterloo, ON: Knowledge in Development.
- Haley, A., Hulme, C., Bowyer-Crane, C., Snowling, M. J., & Fricke, S. (2017). Oral language skills intervention in pre-school: A cautionary tale. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 52, 71-79. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12257>
- Iyer, S. N., Dawson, M. Z., Sawyer, M. I., Abdullah, N., Saju, L., & Needlman, R. D. (2017). Added value of early literacy screening in preschool children. *Clinical Pediatrics*, 56(10), 959–963. <https://doi.org/10.1177/0009922817702937>
- Iyer, S., Do, D., Akshoomoff, N., Malcarne, V. L., Hattrup, K., Berger, S. P., Gahagan, S., & Needlman, R. (2019). Development of a brief screening tool for early literacy skills in preschool children. *Academic Pediatrics*, 19(4), 464–470. <https://doi.org/10.1016/j.acap.2018.11.008>
- Justi, C. N. G., Cunha, N., & Justi, F. R. R. (2020). Letter-name knowledge: Predicting reading and writing difficulties. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 37, 1–14. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e180173>
- 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>
- Matias, H., Rodrigues, B., Cadime, I., & Ribeiro, I. (2022). Efeito das competências de literacia emergente na aprendizagem inicial da leitura. *Revista de Estudos e Investigación en Psicología y Educación*, 9(0). <https://doi.org/10.17979/reipe.2022.9.0.8902>

- Mendes, A, Lousada, M. L., & Valente, A. R. (2015). *Rastreo de Linguagem e Fala (RALF)*. Edubox.
- Mendes, A. P., Afonso, E., Lousada, M., & Andrade, F. (2013). *Teste Fonético-Fonológico ALPE*. Edubox.
- Milburn, T. F., Lonigan, C. J., & Phillips, B. M. (2017). Determining responsiveness to tier 2 intervention in response to intervention: Level of performance, growth, or both. *The Elementary School Journal*, 118(2), 310-334. <https://doi.org/10.1086/694271>
- Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137(2), 267-296. <https://doi.org/10.1037/a0021890>
- Salvador, L., & Martins, M. A. (2017). Práticas de literacia familiar, competências linguísticas e desempenho em leitura no 1º ano de escolaridade. *Análise Psicológica*, 35(1), 1-12. <https://doi.org/10.14417/ap.1172>
- Salvia, J., Ysseldyke, J., & Bolt, S. (2017). *Assessment in special and inclusive education*. (13º ed.). Cengage Learning.
- Sapage, S. P., & Cruz-Santos, A. (2019). *Rastreo de Literacia Emergente Pré-escolar (RaLEPE®): Instrumento*. Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), Instituto de Educação-Universidade do Minho.
- Sapage, S. P., & Cruz-Santos, A. (2021). Portuguese early literacy screening tool-RaLEPE: A pilot study. *Revista de Investigación en Logopedia*, 11(2), e71711. <https://dx.doi.org/10.5209/rlog.71711>
- Sigmundsson, H., Haga, M., Ofteland, G. S., & Solstad, T. (2020). Breaking the reading code: Letter knowledge when children break the reading code the first year in school. *New Ideas in Psychology*, 57(1), 1–7. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2019.100756>
- Silva, C., & Alves-Martins, M. (2002). Phonological skills and writing of pre-syllabic children. *Reading Research Quarterly*, 37, 466-483.

- Silva, C., & Alves Martins, M. (2003). Relations between children's invented spelling and the development of phonological awareness. *Educational Psychology, 23*, 3-16.
- Silva, C., & Peixoto, V. (2008). *Rastreo e prevalência das perturbações da comunicação num agrupamento de escolas*. <https://core.ac.uk/download/pdf/61007718.pdf>
- Silva, A. C. (2022). Consciência fonológica e conhecimento das letras. In R. A. Alves & I. Leite (Eds), *Ensino da leitura e da escrita baseado em evidências* (pp. 173-193). Fundação Belmiro de Azevedo.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância*. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Squires, J., Twombly, E., Bricker, D., & Potter, R. (2009). *ASQ-3: Users guide*. Brookes.
- Streiner, D., & Norman, G. (2008). *Health and measurement scales. A practical guide for their development and use* (4ª Ed.). Oxford University Press.
- Vale, A. P., Silva, A. R., Mesquita, C., & Martins, B. (2017). Aprender a ler está ao alcance de todas as crianças (quase): Avaliar e intervir cedo para prevenir problemas posteriores. In I. Rodrigues & J. Azevedo (Eds.). *Livro Comemorativo dos 10 anos dos Cursos de Atualização de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico* (pp. 237-250). Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Viana, F., Cadime, I., Silva, C., Santos, A. L., Ribeiro, I., Santos, S., Lima, R., Costa, J., Acosta, V., Meira, A., Santos, A. S., Lucas, I., & Monteiro, J. (2017). *Inventários de Desenvolvimento Comunicativo de MacArthur-Bates*. Manual Técnico. Lusoinfo Multimédia.
- Verhoeven, L., Voeten, M., van Setten, E., & Segers, E. (2020). Computer-supported early literacy intervention effects in preschool and kindergarten: A meta-analysis. *Educational Research Review, 30*, 100325. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100325>
- Volkmer, S., Galuschka, K., & Schulte-Körne, G. (2019). Early identification and intervention for children with initial signs of reading deficits: A blinded

randomized controlled trial. *Learning and Instruction*, 59, 1–12.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.09.002>

Weigel, D. J., Martin, S. S., & Lowman, J. L. (2017). Assessing the early literacy skills of toddlers: The development of four foundational measures. *Early Child Development and Care*, 187(3–4), 744–755.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1236089>

Wilcox, M. J., Gray, S. I., Guimond, A. B., & Lafferty, A. E. (2011). Efficacy of the TELL language and literacy curriculum for preschoolers with developmental speech and/or language impairment. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(3), 278–294.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.12.003>