

ENSINO E APRENDIZADO DA LEITURA E DA ESCRITA:

Contribuições interdisciplinares

Vera Wannmacher Pereira
Ana Paula Rigatti Scherer
Rosângela Gabriel
Ronei Guaresi

**ENSINO E APRENDIZADO DA LEITURA E DA ESCRITA:
Contribuições Interdisciplinares**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Ensino e aprendizado da leitura e da escrita: contribuições
interdisciplinares / organização *Vera Wannmacher Pereira, Ana
Paula Rigatti Scherer, Rosângela Gabriel, Ronei Guaresi*. – 1. Ed.

–

Vitória da Conquista, BA: Fonema e Grafema, 2022.

Bibliografia

ISBN: 978-65-00-43372-2

DOI: <https://doi.org/10.29327/560074>

21-72542

CDD-618.928589

NLM-WS-350

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

Organizadores

Vera Wannmacher Pereira
Ana Paula Rigatti Scherer
Rosângela Gabriel
Ronei Guaresi

ENSINO E APRENDIZADO DA LEITURA E DA ESCRITA:

Contribuições Interdisciplinares

INFORMAÇÕES SOBRE OS ORGANIZADORES

Vera Wannmacher Pereira

Doutora em Letras/Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Pós-doutora em Psicolinguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. Realiza Pós-doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina. É bolsista de Produtividade PQ/DT/CNPq no desenvolvimento de pesquisas e produção científica sobre compreensão e processamento da leitura com apoio em tecnologias múltiplas.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0574945958269461>.

Orcid: 0000-0002-2511-6814.

E-mail: verawp@terra.com.br.

Ana Paula Rigatti-Scherer

Docente do Curso de Fonoaudiologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Doutora em Letras/Linguística aplicada (2008) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e Pós-doutora em Letras/Psicolinguística pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2012). Coordenadora do Grupo de Pesquisa CNPQ ALETRA: Alfabetização, Linguagem, Ensino e Tecnologias para os anos iniciais. Coordenadora do Programa de Extensão ALETRA: Grupo de Estudos em Alfabetização e Linguagem.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9151861650830746>.

Orcid: 0000-0003-2171-0952.

E-mail: rigatti.scherer@gmail.com.

Rosângela Gabriel

Docente pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade de Santa Cruz do Sul, e Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq. Doutora em Letras/Linguística (2001) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, tendo realizado Estágio Doutoral na Universidade de Oxford, Inglaterra (1999-2000) e Pós-Doutorado na Universidade Livre de Bruxelas, Bélgica (2015-2016).

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5511040461102482>.

Orcid: 0000-0002-2535-2497.

E-mail: rgabriel@unisc.br.

Ronei Guaresi

Professor titular do curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Mestre em Linguística Aplicada e doutor em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2012). Coordenador do grupo de Pesquisa em Ensino e Aprendizado Inicial Típico e Atípico de Leitura e Escrita. Coordenador do Projeto de Extensão Monitoramento do aprendizado e Formação continuada de docentes do ciclo da alfabetização do município de Ribeirão do Largo. Entre os interesses de investigação destacam-se: aprendizado típico e atípico da leitura e da escrita; preditores linguísticos, cognitivos e psicossociais de aprendizado; compreensão leitora; tecnologia aplicada à educação.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6588921402042908>.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8073-2601>.

Email: roneiguaresi@uesb.edu.br.

INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES

Alina Galvão Spinillo

Professora titular do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco. Doutora em Psicologia do Desenvolvimento pela Universidade de Oxford, Inglaterra. Pós-doutora pela Universidade de Sussex, Inglaterra. Coordenadora do Núcleo de Pesquisa em Psicologia da Educação Matemática (NUPPEM). Pesquisadora Nível 1 do CNPq, realizando investigações na área de psicologia do desenvolvimento cognitivo e psicologia da aprendizagem sobre raciocínio matemático e linguagem escrita em crianças.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9699640984791832>.

Orcid: 0000-0002-6113-4454.

E-mail: alinaspinillo@hotmail.com.

Aline Riboli Marasca

Psicóloga pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Doutoranda em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Membro do Grupo de Estudo, Aplicação e Pesquisa em Avaliação Psicológica (GEAPAP) e da Rede de Estudos em Desenvolvimento Infantil (REDI).

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4785506084662995>.

Orcid: 0000-0003-0767-2005.

E-mail: aline.marasca@gmail.com.

Ana Maria Tramunt Ibaños

Doutora em Linguística com Pós-Doutorado em Sintaxe e Semântica pelo MIT e University of Massachusetts at Amherst. Membro do Grupo de Pesquisa do CNPq Uso e Processamento de Língua Adicional da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9278656517450030>.

Orcid: 0000-0001-9645-1364.

E-mail: anai0753@gmail.com.

Ângela Chuvas Naschold

Professora associada do Departamento de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Doutora em Educação pela Universidade Federal do

Rio Grande do Sul e pós-doutora em Letras/Psicolinguística pela Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Coordenadora do Grupo de Pesquisa do CNPq Leitura em Rede.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8840903885852886>.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8435-5751>.

Email: anaschold@gmail.com.

Carla Fernandes Monteiro

Licenciada em Ensino de Português e Alemão, pela Universidade do Minho. É doutorada em Ciências da Educação, tendo desenvolvido um projeto sobre a promoção e o desenvolvimento da linguagem oral. É pesquisadora-colaboradora no Centro de Investigação em Estudos da Criança, no Instituto de Educação da Universidade do Minho. É Professora na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, no grupo disciplinar de Educação e Formação de Professores.

Orcid: 0000-0002-7567-7919.

E-mail: cmonteiro.ie.uminho@gmail.com.

Carolina Maciel

Graduanda em Psicologia na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Estagiária no Departamento de Psicologia Aplicada em Avaliação Neuropsicológica na Universidade Federal do Rio de Janeiro.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1528312679924425>.

Orcid: 0000-0002-8277-8013.

E-mail: carolina97.maciel@gmail.com.

Caroline Bernardes Borges

Doutora em Letras/Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. É bolsista integral CNPq. Seus estudos estão situados na área da Psicolinguística, investigando temas relacionados ao processamento da leitura e da compreensão leitora, ao ensino da leitura e à consciência linguística.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3100147685681411>.

Orcid: 0000-0001-8815-9195.

E-mail: carolineh_borges@hotmail.com.

Clarice Beatriz da Costa Söhngen

Docente do Programa de Pós-Graduação em Ciências Criminais da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. É doutora em Letras. É pesquisadora-líder do Grupo de Pesquisa Gestão Integrada da Segurança Pública (GESEG/PUCRS).

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9266060091300509>.

Orcid: 0000-0001-6065-272X.

E-mail: clarice.sohngen@puers.br.

Clarice Staub Lehnen

Fonoaudióloga da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Doutora em Letras/Psicolinguística pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2015). Membro do Grupo de Pesquisa CNPQ ALETRA: Alfabetização, Linguagem, Ensino e Tecnologias para os anos iniciais. Coordenadora adjunta do Programa de Extensão ALETRA: Grupo de Estudos em Alfabetização e Linguagem.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7829563707575289>.

Orcid: 0000-0003-3380-0437.

E-mail: clarice.s.lehnen@gmail.com.

Cristiane Vieira Costa Abreu

Doutoranda em Linguística pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Mestre em Linguística pela mesma universidade (2019). Graduada em Letras Vernáculas (1999). Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa (2003). Literatura Brasileira (2005) e Psicopedagogia Clínica (2016).

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2194559854157559>.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7580-6955>.

E-mail: crisvc10@gmail.com.

Dalva Maria Alves Godoy

Professora na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), no Departamento de Pedagogia. É doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina, com período de doutorado sanduíche junto à Universidad de Granada - Deptº de Psicología Evolutiva y de la Educación. Possui pós-doutorado pelo Instituto da Criança - Universidade do Minho e na

Universidad de Granada. Coordenadora do Grupo de Pesquisas Prolinguagem (PPGE/UDESC).

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7843976392733559>.

Orcid: 0000-0001-9920-8343.

E-mail: dalvagodoy@gmail.com.

Danielle Baretta

Doutoranda em Letras/Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. É professora do Colégio Militar de Porto Alegre. Seus estudos estão situados em Psicolinguística, com ênfase para os seguintes temas: compreensão e processamento da leitura, consciência linguística e ensino da leitura.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8439059332332635>.

Orcid: 0000-0003-2679-7671.

E-mail: daniellebaretta@hotmail.com.

Denise Balem Yates

Psicóloga da Universidade Federal do Rio Grande do Sul atuando como coordenadora executiva do Centro de Avaliação Psicológica (CAP) e supervisora do Programa de Orientação a Práticas Parentais (PROPAP). É doutora em Psicologia e Especialista em Neuropsicologia e Avaliação Psicológica pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É colaboradora do Grupo de Estudo, Aplicação e Pesquisa em Avaliação Psicológica (GEAPAP) e da Rede de Estudos em Desenvolvimento Infantil (REDI). Membro do Grupo de Pesquisa CNPQ ALETRA: Alfabetização, Linguagem, Ensino e Tecnologias para os anos iniciais.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0077355830823124>.

Orcid: 0000-0002-0879-9270.

E-mail: denise.yates@ufrgs.br.

Ducirlândia Ferraz de Souza

Mestranda em Linguística pelo PPGLin/UESB. É graduada em Pedagogia, com habilitação em Alfabetização e Letramento pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Membro do Grupo de Pesquisa Ensino e Aprendizado Inicial Típico e Atípico da Leitura e da Escrita. Membro do projeto de extensão intitulado Monitoramento do Aprendizado e Formação Continuada de

Docentes do Ciclo da Alfabetização do Município de Ribeirão do Largo (PPGlin/UESB).

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0185183797580587>.

Orcid: 0000-0003-3035-1242.

E-mail: duci-ferraz@hotmail.com.

Elenice Andersen

Professora associada na Universidade Federal de Santa Catarina, no Departamento de Línguas e Literaturas Vernáculas. É doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3245620306136009>.

Orcid: 0000-0001-9281-6362.

E-mail: andersen.elenice@gmail.com.

Fernanda Leopoldina Viana

Licenciada em Psicologia, pela Universidade do Porto. Doutora em Psicologia da Educação pela Universidade do Minho. Foi docente no Instituto de Educação da Universidade do Minho de 1988 a 2019. Tem coordenado vários projetos de investigação nas áreas do desenvolvimento da linguagem e da aprendizagem e promoção da leitura.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1061504326814535>.

Orcid: 0000-0002-5101-6454.

E-mail: leopoldinaviana@gmail.com.

Gabriella Koltermann

Psicóloga pela Universidade Federal de Santa Maria. É doutoranda em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É integrante do Núcleo de Estudos em Neuropsicologia Cognitiva (NEUROCO/UFRGS).

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0732528917717917>.

Orcid: 0000-0002-1839-0575.

E-mail: gabikoltermann@gmail.com.

Jane Correa

Professora titular do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Docente do Programa de Pós-graduação em Psicologia Doutora em Psicologia na Universidade de Oxford. Pós-doutora pelo Instituto de Educação da Universidade de Londres.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6058595988399363>.

Orcid: 0000-0001-6037-4192.

E-mail: jncrrea@gmail.com.

Jerusa Fumagalli de Salles

Professora associada do Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É doutora em Psicologia do Desenvolvimento pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É coordenadora do Núcleo de Estudos em Neuropsicologia Cognitiva (NEUROCOG). Bolsista produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0265690889456064>.

Orcid: 0000-0003-0877-488X.

E-mail: jerusafsalles@gmail.com.

José Ferrari-Neto

Professor associado II de Linguística e Língua Portuguesa na Universidade Federal da Paraíba. É doutor em Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica. Pós-Doutor em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas. Atua no Programa de Pós-Graduação em Linguística (Proling) e desenvolve pesquisas no LAPROL (Laboratório de Processamento Linguístico), com investigações voltadas para o léxico, morfologia, correferência e leitura.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7211922429806274>.

Orcid: 0000-0003-2734-7197.

E-mail: joseferrarin1974@gmail.com.

Juliane Dutra da Rosa Silvano

Doutoranda em Educação pelo PPGE/UDESC. É graduada em Pedagogia, com habilitação em Séries Iniciais pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Membro do Grupo de Pesquisas ProLinguagem (PPGE/UDESC) e bolsista PROMOP.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2191959796415169>.

Orcid: 0000-0003-2645-3406.

E-mail: juli_dutradarosa@gmail.com.

Laiane Figueirêdo Nóbrega Vasconcelos

Graduada em Letras, Língua Portuguesa pela Universidade Estadual da Paraíba (2014). É mestranda em Linguística pelo Proling (UFPB) e integrante do Laboratório de Processamento Linguístico. Pesquisadora de Psicolinguística Experimental com ênfase nas dificuldades e nos distúrbios de aprendizagem.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7890623605595821>.

Orcid: 0000-0001-9808-5900.

E-mail: laiane.figueiredo@gmail.com.

Leonor Scliar-Cabral

Professora Emérita e titular (apos.) da Universidade Federal de Santa Catarina. Doutora em Linguística pela Universidade de São Paulo, Pós-doutora pela Universidade Montréal.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7747923041329769>.

Orcid: 0000-0003-3163-5482.

E-mail: leonorsc20@gmail.com.

Lucimauro Palles da Silva

Doutorando em Linguística pelo PPGLIN/UESB. Mestre em Linguística pela mesma universidade (2020). Graduado em Psicologia (2013). Especialista em Neuropsicologia (2016).

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2194559854157559>.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7580-6955>.

E-mail: lucimauropalles@gmail.com.

Luís Filipe Tomás Barbeiro

Professor coordenador principal da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria. É doutor em Educação (Metodologia do Ensino do Português) e agregado em Ciências da Educação, especialidade de Literacias e Ensino do Português. É pesquisador do Centro de Estudos de Linguística Geral e Aplicada (CELGA-ILTEC) da Universidade de Coimbra.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4090540106865475>.

Orcid: 0000-0001-5798-2904.

E-mail: luis.barbeiro@ipleiria.pt.

Márcio Pezzini França

Docente do Curso de Fonoaudiologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Doutor em Ciências Médicas: Pediatria pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Pós-Doutor em Psicologia pela Universidad de Salamanca - Espanha. Membro do Grupo de Pesquisa CNPQ ALETRA: Alfabetização, Linguagem, Ensino e Tecnologias para os anos iniciais.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9341418051220556>.

Orcid: 0000-0002-1620-4986.

E-mail: marcio@franca.bio.br.

Maria da Graça Lisboa Castro Pinto

Professora Catedrática jubilada da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP), professora Emérita da Universidade do Porto UP). Doutora em Linguística Aplicada (Psicolinguística e Neurolinguística) em 1984. É membro do Centro de Linguística da Universidade do Porto e membro honorário da *International Society of Applied Psycholinguistics*.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0384767327478026>.

Orcid: 0000-0002-4842-991X.

E-mail: mglcpinto@gmail.com.

Maria Regina Maluf

Professora titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e professora aposentada da Universidade de São Paulo. Doutora em Psicologia pela Université Catholique de Louvain e pós-doutorado na University of California -UCLA- (EUA) e no Institut National de la Recherche Pédagogique - INRP-CRESAS, Paris (França). É coordenadora do Grupo de Pesquisa Escolarização Inicial e Desenvolvimento Psicológico (EIDEP).

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5305774332490934>.

Orcid: 0000-0001-9132-5502.

Email: marmaluf@gmail.com.

Mayara Batista Pereira Pinheiro

Graduanda em Fonoaudiologia pela UFRGS, bolsista BIC UFRGS e participante do Grupo de Pesquisa CNPQ ALETRA: Alfabetização, Linguagem, Ensino e Tecnologias para os anos iniciais. Membro do Programa de Extensão ALETRA: Grupo de Estudos em Alfabetização e Linguagem.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2428136484272933>.

Orcid: 0000-0002-6621-0655.

E-mail: mayaraabp@gmail.com.

Natália Knupp

Psicóloga pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Pós-graduanda em Neuropsicologia Clínica e Reabilitação Neuropsicológica.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9699640984791832>.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1294-5338>.

E-mail: natknupp@gmail.com.

Otília Encarnação da Costa e Sousa

Professora coordenadora principal no Instituto Politécnico de Lisboa, Professora Associada Convidada na Universidade de Lisboa, Instituto de Educação. Possui Agregação em Formação de Professores pela Universidade de Lisboa (2013), doutoramento em Linguística pela Universidade Nova de Lisboa (2001). Seus interesses de investigação cruzam Linguística e Educação: literacia, ensino e aprendizagem, escrita, leitura, gramática, comunicação, formação de professores, diversidade e inclusão.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8665194345876387>.

Orcid: 0000-0001-7755-2418.

Email: otilias@eselx.ipl.pt.

Otilia Lizete de Oliveira Martins Heinig

Doutora em Linguística/Psicolinguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (2003). Foi professora da Universidade Regional de Blumenau. É formadora de professores, coordenando, desde 2000, o GPLP (grupo de professores de linguagem) e gosta de produzir materiais didáticos que ajudem as crianças a ler e escrever.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7428456612722211>.

Orcid: 0000-0001-8234-236X.

E-mail: otilia.heinig@gmail.com.

Patricia de Andrade Neves

Mestrado em Letras/Linguística (PPGL/PUCRS) – bolsista integral CNPq.
Doutorado em Letras/Linguística (PPGL/PUCRS) – bolsista integral CNPq.
Professora Regente do currículo de Língua Inglesa na Escola Internacional

Unisociesc. Seus estudos e experiências, com ênfase na compreensão e no processamento da leitura, estão situados na Psicolinguística e interfaces, utilizando tecnologias, como processos e produtos.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9165224278630472>

Email: andradeneves.patricia@gmail.com

Susana Ortega de Hocevar

Profesora en Letras, Especialista en Docencia Universitaria y Magister en Ciencias del Lenguaje por la Universidad Nacional de Cuyo. Profesora extraordinaria: honoraria. Se desempeñó como profesora titular efectiva en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Cuyo. Es coordinadora de la subsede Universidad Nacional de Cuyo de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura en América Latina.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5435578830666842>.

E-mail: suhocevar@gmail.com.

Suzana Santos Nascimento Marques

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2020). Atuou como bolsista do Programa Residência Pedagógica (2018-2020) e como bolsista voluntária no projeto de ensino “A alfabetização e a formação de uma sociedade leitora no Seridó do RN” (2019).

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2649682399039068>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3989-5553>.

E-mail: suzanasantos1977@gmail.com.

Yuri Fernando da Silva Penz

Doutorando em Letras pelo Programa de Pós Graduação em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Membro do Grupo de Pesquisa do CNPq Uso e Processamento de Língua Adicional da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6026526417751064>.

Orcid: 0000-0002-3509-8226.

E-mail: penz.linguistics@gmail.com.

SUMÁRIO

PREFÁCIO	23
<i>Rosângela Gabriel</i>	
APRESENTAÇÃO	41
<i>Ana Paula Rigatti-Scherer</i>	
<i>Vera Wannmacher Pereira</i>	
PRIMEIRA PARTE	56
Capítulo 1	
O APRENDIZADO INICIAL DA LEITURA E DA ESCRITA	57
<i>Leonor Scliar-Cabral</i>	
Capítulo 2	
EL ROL DE LOS PREDICTORES EN EL PROCESO DE ALFABETIZACIÓN.....	82
<i>Susana Ortega de Hocevar</i>	
Capítulo 3	
ENSINAR A LER E A ESCREVER: UMA ABORDAGEM EQUILIBRADA.....	105
<i>Otília Sousa</i>	
<i>Ana C. Silva</i>	
<i>Teresa Costa-Pereira</i>	

Capítulo 4

FALAR BEM PARA LER BEM: INVESTIR NO
DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM PARA PREVENIR O
INSUCESSO ESCOLAR E A EXCLUSÃO SOCIAL 133

Carla Fernandes Monteiro
Fernanda Leopoldina Viana

Capítulo 5

COMO AS CRIANÇAS APRENDEM A LER E A ESCREVER EM
PORTUGUÊS DO BRASIL: UM DIÁLOGO COM AS CIÊNCIAS
COGNITIVAS 162

Maria Regina Maluf

Capítulo 6

LINGUAGEM ORAL: PARA SER, COMPREENDER, DIZER E
APRENDER 184

Clarice Staub Lehnen

Capítulo 7

FATORES COGNITIVOS, EMOCIONAIS E AMBIENTAIS
ENVOLVIDOS NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS 206

Denise Balem Yates
Aline Riboli Marasca

Capítulo 8

QUANDO ESCUTAMOS AS CRIANÇAS, É POSSÍVEL
ENTENDER MELHOR O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO.. 232

Otilia Lizete de Oliveira Martins Heinig

Capítulo 9

A CÓPIA E O DITADO NUMA ABORDAGEM
MULTISSENSORIAL E MULTICOGNITIVA..... 260

Maria da Graça Lisboa Castro Pinto

Capítulo 10

ESCREVER: APRENDER A MOLDAR O TEMPO..... 282

Luís Filipe Barbeiro

Capítulo 11

A LEITURA DE SI: AUTOESTIMA INFANTIL E
ALFABETIZAÇÃO 314

Natália Knupp

Carolina Maciel

Jane Correa

Alina Galvão Spinillo

Capítulo 12

MOTIVAÇÃO COMO COMPONENTE PARA O ENSINO DA
COMPREENSÃO DE LEITURA 336

Juliane Dutra da Rosa

Silvano Dalva

Maria Alves Godoy

Capítulo 13

O GUESSING GAME NA LEITURA DE FÁBULA POR CRIANÇAS
NOS ANOS INICIAIS DA ESCOLA..... 366

Caroline Bernardes Borges

Danielle Baretta Patrícia de Andrade Neves

Vera Wannmacher Pereira

Capítulo 14

CONSCIÊNCIA SINTÁTICA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES
SOBRE A COMPOSIÇÃO DE ELEMENTOS SINTÁTICOS NA
INTERAÇÃO COM O SIGNIFICADO LINGUÍSTICO 395

Yuri Fernando da S. Penz

Ana Maria T. Ibaños

Capítulo 15

É POSSÍVEL ENSINAR A GOSTAR DE LER? PROPOSIÇÕES A
PARTIR DAS EVIDÊNCIAS DE ESTUDOS COGNITIVOS 414

Elenice Andersen

Capítulo 16

NEUROCIÊNCIAS E MÚSICA: UMA PARCERIA
INTERDISCIPLINAR NA APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA
ESCRITA 435

Suzana Santos Nascimento Marques

Angela Chuvas Naschold

Capítulo 17

PROCESSAMENTO CORREFERENCIAL DE SINTAGMAS
NOMINAIS COMPLEXOS E SUA RELAÇÃO COM A
COMPETÊNCIA LEITORA E A MEMÓRIA DE TRABALHO... 469

Laiane Figueirêdo Nóbrega Vasconcelos

José Ferrari-Neto

Capítulo 18

AValiação EDUCACIONAL: SUGESTÕES PARA
PROFESSORES CONSTRUIREM OU SELECIONAREM
AValiações DE LEITURA E ESCRITA PARA CRIANÇAS .. 499

Gabriella Koltermann

Jerusa Fumagalli de Salles

TERCEIRA PARTE

Capítulo 19

DIREITO AO LETRAMENTO: POLÍTICAS PÚBLICAS ÀS CRIANÇAS E ADOLESCENTES..... 521

Clarice Beatriz da Costa Söhngen

Capítulo 20

O DESENVOLVIMENTO INICIAL EM LEITURA E ESCRITA EM TEMPOS DE DISTANCIAMENTO SOCIAL..... 538

Ronei Guaresi

Cristiane Vieira Costa Abreu

Ducirlândia Ferraz de Souza

Lucimauro Palles da Silva

Capítulo 21

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA, EXPLICITAÇÃO DO PRINCÍPIO ALFABÉTICO E LETRAMENTO: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DÁ CONTA DESSES TRÊS PILARES?..... 574

Ana Paula Rigatti Scherer

Mayara Batista Pereira

Capítulo 22

PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA: É PRECISO COMPREENDER PARA AJUDAR 595

Márcio França

ÍNDICE REMISSIVO..... 605

FALAR BEM PARA LER BEM: INVESTIR NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM PARA PREVENIR O INSUCESSO ESCOLAR E A EXCLUSÃO SOCIAL

Carla Fernandes Monteiro¹¹

Fernanda Leopoldina Viana¹²

Introdução

O avanço científico e as políticas educativas mundiais observados nos últimos anos no domínio da primeira infância (0-3 anos) atestam a importância deste período para o desenvolvimento socioemocional, físico e psicológico da criança. As condições ambientais e de vida das crianças são determinantes não só para o desenvolvimento físico, cognitivo e social, mas também para a formação da sua personalidade e do seu carácter. Contudo, as desigualdades sociais e económicas a que muitas famílias estão sujeitas condicionam o desenvolvimento das crianças, pelo que, à entrada no ensino fundamental, se registram diferenças muito significativas entre

¹¹ Centro de Investigação em Estudos da Criança. Universidade do Minho. E-mail: cmonteiro.ie.uminho@gmail.com

¹² Centro de Investigação em Estudos da Criança. Universidade do Minho. E-mail: leopoldinaviana@gmail.com

elas, nomeadamente no que respeita às competências linguísticas, determinantes para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Atendendo às relações entre falar, ler e escrever, é importante perceber que a prevenção do insucesso escolar, em geral, passa por um investimento na proficiência em leitura, e que esta, por sua vez, é, em grande parte, determinada pelo domínio da linguagem oral.

1 A aquisição e o desenvolvimento da linguagem

O bebé, quando nasce, vem equipado com um conjunto de competências que lhe permite a sua adaptação ao meio. O choro é habitualmente entendido como a primeira manifestação sonora e comunicativa do bebé – o choro anuncia a chegada do bebé. E este anúncio é tão importante que, quando o bebé não chora, preocupamo-nos e fazemo-lo chorar (isto é, anunciar). Desde que nasce, o bebé faz esforços para comunicar connosco. Cuidadores atentos conseguem, ao fim do primeiro mês, distinguir um choro de desconforto ou de solidão de um choro de dor.

A aquisição e o desenvolvimento da linguagem na criança são mecanismos complexos que, segundo Andrada (1989, p. 80), dependem de vários fatores: integridade e maturação do sistema nervoso central; integridade e maturação do sistema sensório-motor e dos órgãos fonadores, cuja inervação depende também do sistema nervoso vegetativo; qualidade da relação com o meio ambiente, que depende de fatores de ordem afetiva e social; modelo linguístico a integrar,

influenciado por fatores socioculturais e de estimulação do meio ambiente.

A licença de maternidade/paternidade¹³ é uma conquista recente da mulher trabalhadora e tem, entre outros objetivos, o de permitir que ela tenha a disponibilidade afetiva necessária para interagir com o bebê, contribuindo para uma vinculação segura. A qualidade e o modo como o bebê é tratado, o cuidado e a ternura que acompanham os atos de comer, dar banho, segurar, vestir, mudar fraldas, etc., ajudam-no a desenvolver sentimentos de confiança em relação a quem o rodeia. O modo como o adulto responde às suas necessidades – primeiramente expressas de forma não verbal – vai dizer ao bebê se vale a pena comunicar. Ora, a linguagem oral é a forma mais elaborada de comunicação entre os humanos. Se as tentativas de comunicação não verbal não encontrarem interlocutor, será que a criança terá vontade de aceder à comunicação verbal?

O modo como são antecipadas, encorajadas e entendidas as primeiras tentativas de comunicação por parte das crianças pode ser determinante para o posterior desenvolvimento linguístico. Como alertava Diatkine (1981, p. 13), o vagido do bebê poderá ser percebido

como uma música agradável, cheio de promessas, pela mãe que acredita no futuro feliz do seu filho e que, o que é mais importante, tem tempo de ficar a sonhar escutando esta música. O mesmo grito será entendido como uma excitação desagradável, recordando todas as dificuldades da vida, pelas mães que não esperam nada para elas nem

¹³ O mesmo objetivo tem a licença de paternidade contemplada na legislação de muitos países, mas, por razões culturais e/ou de logística de organização familiar, tem uma expressão muito menor.

para os seus filhos, ou que, talvez por outras razões, estão sempre fatigadas e atormentadas pela multiplicidade das tarefas.

Consequentemente, as respostas do adulto serão diferenciadas. A voz e o comportamento dos cuidadores poderão transmitir segurança e disponibilidade, ou impaciência e exaustão. Em inúmeros contextos sociais, as condições de vida da mulher-mãe são extremamente duras e os apoios à educação das crianças entre os zero e os três anos revelam-se deficitários ou inexistentes.

O estudo longitudinal de Hart e Risley (1992), que deu origem à publicação com o inquietante título *The Early Catastrophe: The 30 Million Word Gap by Age 3* (Hart; Risley, 2003), não deixou ninguém indiferente e «colocou o dedo na ferida». Neste estudo, os autores analisaram 42 famílias americanas oriundas de níveis socioeconómicos (NSE) diferenciados – 13 famílias de NSE alto; 10 famílias de NSE médio, 13 famílias de NSE baixo; 6 famílias que recebiam apoios sociais –, observando, em sessões de uma hora, com regularidade mensal, a interação entre os pais e as crianças, no domicílio, desde os 7 meses até aos 3 anos. Ao longo da investigação, gravaram os enunciados proferidos pelos pais, assim como as palavras ditas pelas crianças, tendo ainda registado os diferentes padrões de interação nas famílias, nomeadamente no que diz respeito a estímulos positivos e negativos. Os resultados foram surpreendentes, uma vez que foi possível comprovar, apenas com base nas palavras ouvidas, que, durante uma hora, as crianças pertencentes a famílias com apoios sociais (CAS) ouviram 616 palavras, cerca de metade do número de palavras ouvidas pelas crianças inseridas nos ambientes

socioeconómicos baixo e médio (1251 palavras), e menos de um terço comparativamente às crianças integradas em contextos socioeconómicos altos (2153 palavras).

A disparidade não se ficou pelo número inferior de palavras ouvidas, dado que foi observado que as crianças inseridas nas famílias com apoios sociais receberam, por hora, um rácio de 1 reforço positivo e de 2 estímulos negativos, comparativamente às crianças do NSE baixo-médio (2 contra 1, respetivamente), e às de NSE alto (6 contra 1, respetivamente) (Hart; Risley, 2003). Com base nestas diferenças, os autores estimaram que, aos 4 anos, as crianças pertencentes às famílias com apoios sociais teriam ouvido apenas cerca de 13 milhões de palavras, ou seja, metade do que as crianças das famílias da classe média e baixa ouviram. O fosso é ainda mais acentuado quando a comparação é efetuada com os 46 milhões de palavras estimados para as crianças pertencentes ao nível socioeconómico mais alto. Ficou evidente, de forma dramática, que as desigualdades se estabelecem desde muito cedo.

Conhecendo o papel desempenhado pela linguagem oral para a aquisição da linguagem escrita, e sabendo que o domínio da leitura é determinante para o sucesso académico e para o exercício da cidadania plena, facilmente se percebe que a prevenção do insucesso escolar terá de começar bem antes da escolaridade formal.

Os défices e as perturbações da linguagem têm, habitualmente, uma etiologia multifatorial, sendo, por vezes, muito difícil distinguir entre o contributo de uma história clínica recheada de fatores adversos e o peso de fatores socioculturais. A qualidade da interação com o meio

ambiente, que depende de fatores de ordem afetiva e social, bem como os modelos linguísticos fornecidos às crianças, que são influenciados por fatores de ordem sociocultural e de estimulação, têm repercussões inequívocas na variação que se regista ao nível da linguagem, com implicações óbvias nas práticas educativas, como o estudo de Hart e Risley (1992) mostrou, e como estudos posteriores confirmaram (Duff et al., 2015; Fernald; Marchman; Weisleder, 2013; Justice et al., 2019; Weisleder; Fernald, 2013; Zauche et al., 2016).

A socialização em contextos de pobreza é caracterizada, tendencialmente, por um menor número de estímulos positivos promotores do desenvolvimento da linguagem (Chen et al., 2018; Fernald; Marchman; Weisleder, 2013; Justice et al., 2019; Weisleder; Fernald, 2013). As crianças têm menos oportunidades de experienciarem padrões de interação diversificados, o que se reflete num conhecimento linguístico mais frágil, constrangimento a que acresce, por vezes, o stress gerado por situações de tensão resultantes das dificuldades económicas.

2 Linguagem oral e leitura

De acordo com o *Modelo Simples de Leitura* (MSL) (Gough; Tunmer, 1986), a leitura é o produto da decodificação e da compreensão da linguagem, representado pela fórmula $R = D \times L$, em que R representa a compreensão em leitura (do inglês *Reading*), D representa o processo de decodificação (do inglês *Decoding*), ou seja, a identificação das palavras escritas, e o L a compreensão da linguagem

(do inglês *Language* ou *Linguistic*). Este modelo, que tem sido sustentado e validado por um significativo corpo de pesquisa¹⁴ (Catts; Adlof; Ellis Weismer, 2006; Conners, 2009; Kendeou; Savage; Van Den Broek, 2009; Kershaw; Schatschneider, 2012; Ripoll; Aguado; Castilla-Earls, 2014; Tunmer; Chapman, 2012), mostra claramente o importante papel da linguagem oral e permite compreender por que razão as crianças oriundas de contextos desfavorecidos correm mais riscos na aprendizagem da leitura¹⁵.

Walker et al. (1994) seguiram um grupo de 32 crianças que integraram o estudo de Hart e Risley (1992) até aos 9 anos de idade. Verificaram que as diferenças observadas no ritmo de desenvolvimento do vocabulário aos 3 anos estavam fortemente associadas com as realizações linguísticas alcançadas aos 8 e 9 anos e com a compreensão da leitura. Mais recentemente, Duff et al. (2015), num estudo longitudinal realizado com 300 crianças britânicas, o vocabulário – recetivo e expressivo – foi avaliado entre os 16 aos 24 meses e cerca de cinco anos depois. Os resultados obtidos na primeira avaliação foram preditores estatisticamente significativos do vocabulário e da compreensão da leitura cinco anos mais tarde, explicando 16% e 18% da variância, respetivamente. Quando a análise integrou no modelo o fator de risco familiar para a linguagem, o vocabulário passou a explicar 30% dos resultados na compreensão da leitura, confirmando que as crianças com um repertório vocabular mais limitado e com risco

¹⁴ Para uma revisão teórica deste modelo, consultar Mota (2019).

¹⁵ Para aprofundamento sobre esta relação, consultar Leite (2020).

familiar para o desenvolvimento da linguagem estão em risco acrescido de apresentarem dificuldades ao nível da leitura.

O vocabulário e a consciência fonológica têm sido os aspetos da linguagem mais estudados empiricamente, explicando a maior percentagem de variância encontrada no desempenho em leitura (Cadime et al., 2017; Duff et al., 2015). No entanto, reduzir o domínio linguístico ao vocabulário e à consciência fonológica deixa de fora outras áreas da linguagem cujo contributo é também relevante, como o conhecimento da morfologia e da sintaxe, já que todos concorrem quer para a efetiva compreensão da linguagem oral, quer para a compreensão da leitura¹⁶.

2.1 Vocabulário

A importância do vocabulário para a extração de sentido do que é lido é consensual entre investigadores e professores, com a investigação a apontar para a necessidade de se conhecerem cerca de 90% das palavras de um texto para que a compreensão não seja perturbada (Johns, 2018). Quanto mais palavras o aprendiz leitor conhecer, mais facilidade terá em compreender a linguagem oral e escrita. Por seu turno, o desconhecimento de palavras consideradas chave da compreensão dificulta, numa fase inicial da aprendizagem, a obtenção da forma fonológica das palavras, e, posteriormente, a extração do sentido do texto oral ou escrito¹⁷.

¹⁶ Para uma síntese, consultar: Leite (2020).

¹⁷ Para uma síntese, consultar: Viana e Ribeiro (2020a).

A aprendizagem da leitura e da escrita e a competência fonológica influenciam-se mutuamente (Capovilla; Capovilla; Soares, 2004), nomeadamente a consciência fonémica, que exige que a criança saiba identificar e discriminar os sons da fala.

2.2 Consciência fonológica

A especificação do papel da consciência fonológica (e do processamento fonológico em geral) na aprendizagem da leitura é considerada uma história de sucesso científico (Stanovich, 1991). Aprender a ler numa língua de escrita alfabética implica que o aprendiz adquira conhecimentos sobre os grafemas e sobre o modo como eles representam os fonemas¹⁸. Antes, porém, o aprendiz leitor precisa de saber que as frases são constituídas por palavras, e que as palavras, por sua vez, são constituídas por unidades menores, as sílabas. Este conjunto de conhecimentos é geralmente englobado no que se considera consciência fonológica.¹⁹ Em Português, a sílaba é relativamente bem identificada na corrente acústica. Já perceber que as sílabas podem ser constituídas por um só som ou por um conjunto de sons é uma tarefa extremamente difícil – devido aos fenómenos de coarticulação e de fusão fonémica –, só superada com êxito com a aprendizagem da leitura. A identificação de rimas ou de aliteraões é uma tarefa que muitas crianças em níveis pré-escolares realizam com êxito – que

¹⁸ Para uma síntese sobre este tópico, consultar: Vale (2020).

¹⁹ A integração da consciência de palavra na consciência fonológica não é consensual entre os autores.

demonstra já capacidade de analisar a língua –, mas a consciência do fonema é mais um subproduto da aprendizagem da leitura. Ouvir canções de embalar, lengalengas e destrava-línguas é abrir caminho, de forma lúdica, para que as crianças, desde cedo, atendam à sonoridade das palavras, nomeadamente se carregadas de afetividade.

A descoberta do importante contributo da consciência fonológica para a aprendizagem da leitura tem levado à sua sobrevalorização, em detrimento das competências de oratória – "a capacidade de comunicar oralmente de forma competente" (Pereira; Viana, 2003, p. 21).

2.3 Conhecimentos morfológico e sintático

Além do vocabulário e da consciência fonológica, o impacto dos conhecimentos morfológico e sintático para a aprendizagem da leitura não deve ser negligenciado, como comprova a investigação²⁰ (Capovilla; Capovilla; Soares, 2004; Mota et al., 2009).

Nos primeiros anos de vida, muito antes de se iniciar a escolarização formal, as crianças começam por manifestar conhecimentos implícitos sobre determinados processos de formação e de flexão das palavras, ainda que desconheçam os princípios linguísticos subjacentes. Por exemplo, quando uma criança profere «dois pãos», revela a apropriação da regra subjacente à formação mais frequente dos plurais em Português, ou seja, a aplicação do morfema

²⁰ Para uma análise destas relações, consultar a revisão sistemática efetuada por Carlisle (2010).

<s>. Este conhecimento morfológico intuitivo (ou epilinguístico, na denominação de Gombert, 1990), adquirido por meio da interação social, surge como uma parte natural da aquisição da linguagem e representa um contributo fundamental para a aprendizagem da leitura. Também de forma intuitiva, as crianças acrescentam o sufixo -inho para expressar ternura (ex: paizinho), uma quantidade menor (ex: bocadinho) ou um objeto ou ser menor (ex: gatinho)²¹.

À medida que inicia a aprendizagem da leitura e vai progredindo ao longo da escolaridade, o aprendiz leitor adquire conhecimento explícito dos processos morfológicos, isto é, a linguagem torna-se objeto de análise, e a apropriação dos aspetos formais da linguagem, por meio da análise dos morfemas lexicais e gramaticais, é realizada de forma consciente – e o conhecimento evolui de *epi* para metalinguístico. A criança aprende que a partir do mesmo radical pode formar palavras com outros significados, que variam em função do afixo derivacional que estiver associado ao mesmo. Por exemplo, tendo como referência o radical “leal”, se a criança adicionar o prefixo “des-” – que indica contrário ou negação –, obterá o adjetivo “desleal”, e se acrescentar o sufixo “-dade” – que designa qualidade ou estado –, daí resultará o nome comum “lealdade”. A variação ocorre no campo da semântica, mas também a outros níveis gramaticais, uma vez que as palavras podem mudar de classe – “leal” é um adjetivo, mas “lealdade” é um nome –, o que leva ao desenvolvimento sintático, desenvolvendo noções e mecanismos básicos como posição, ordem de palavras e

²¹ Para uma síntese, consultar: Viana e Ribeiro (2020b).

concordância. Podem ainda ser de natureza essencialmente morfológica, nomeadamente, ao acrescentar-se ao radical um afixo flexional, a fim de obter a necessária concordância em número, “os leais companheiros”. A reflexão sobre os morfemas ajuda a criança a inferir o significado de palavras não familiares, contribuindo para o alargamento do seu repertório lexical e, conseqüentemente, para se tornar num leitor mais competente (Carlisle, 2003; Mota, 2011).

À semelhança do conhecimento morfológico, o conhecimento sintático ajuda as crianças não só na decodificação de palavras não familiares ou ambíguas, mas também na extração e construção do(s) significado(s) do texto para a obtenção do sentido dos elementos lexicais individuais e da forma como eles se articulam na frase (Capovilla; Capovilla; Soares, 2004). O processo de aprendizagem da leitura pressupõe, com vista à extração e produção de sentido(s), o conhecimento da estrutura interna da frase, da ordem e da combinação dos seus constituintes, e da própria pontuação, no caso da forma escrita. O aprendiz leitor recorre, desta forma, a pistas semânticas, gramaticais e contextuais para identificar vocabulário com o qual não está familiarizado, assim como para conseguir extrair o sentido do texto. Por exemplo, determinadas palavras homógrafas podem suscitar dúvidas no momento da sua articulação, se estiverem presentes na mesma frase e se forem lidas de forma isolada, como é o caso da palavra “seca” que se lê de forma distinta em função da classe morfológica que desempenha na frase, em virtude do respetivo fechamento e da abertura das vogais. Não obstante, se for lida a frase completa, a dúvida dificilmente persistirá. Neste ponto, importa realçar que a investigação

realizada neste domínio revela que o conhecimento epissintático, característico da fase pré-escolar, potencia a consciência metassintática, que, de acordo com Gombert (1990), interage com a leitura, essencialmente no reconhecimento de palavras, aumentando a capacidade de o leitor compreender o texto lido.

Em suma, a consciência metalinguística geral, para a qual contribui não só a consciência fonológica, como também a morfológica e a sintática (Gombert, 1990), deve, pela sua extrema importância e relação positiva com o desempenho na leitura e na escrita, ser objeto de atenção, com vista a aperfeiçoar o conjunto das habilidades linguísticas e a compreender melhor as dificuldades reveladas na aquisição da competência da leitura e da escrita. As dificuldades na compreensão da leitura resultam, no geral, de problemas ao nível da decodificação de palavras e/ou de problemas ao nível da linguagem oral, seja no domínio do vocabulário, da consciência fonológica, do conhecimento morfológico ou do conhecimento sintático (Perfetti; Stafura, 2014).

3 Prevenir o insucesso escolar e a exclusão social

Em face do que foi dito nos tópicos anteriores, a prevenção do insucesso escolar e da exclusão social passa pela promoção, de forma efetiva, do desenvolvimento da linguagem oral. A linguagem é um instrumento imprescindível ao nível dos processos mentais, uma vez que exerce uma influência incontornável na forma de falar, de pensar e de comunicar (Monteiro; Viana, 2021). Não subsistem dúvidas quanto à importância da linguagem para a interação social e para o sucesso

escolar da criança, sendo também ela uma potente ferramenta para a organização do pensamento. Tendo em conta todo o seu inegável poder na formação de um leitor competente, é premente que o exercício da linguagem, pela via formal e informal, se inicie logo na Creche e no Jardim de Infância, de modo a impedir o determinismo social que a investigação mostrou que se instala precocemente nos percursos de vida de cada indivíduo. Os educadores de infância estão, no geral, sensibilizados para a necessidade de promover a interação entre pares e entre as crianças e o educador, que o têm como um modelo a seguir, mas os intercâmbios orais têm de ir além da abordagem habitual que passa por “um falar livremente”. O que nos dizem os profissionais da educação de infância a esse respeito?

Quando inquirimos educadores acerca do papel da Creche e do Jardim de Infância no desenvolvimento da linguagem temos geralmente respostas que podem ser agrupadas dentro das seguintes premissas:

- a) Na creche e no jardim, fala-se à criança. A criança ouve a educadora, que deverá funcionar como “modelo correto”. Ouvindo, a criança aprende;
- b) No Jardim de Infância, permite-se que as crianças se expressem livremente; ao comunicar com os seus pares (geralmente de idades aproximadas) ou com os adultos, a criança aprende (e ensina) a falar;
- c) As reformulações da educadora, nomeadamente durante as clássicas “hora das novidades”, “tempos de planeamento e revisão”, “conversa de roda”, “tempo de grande grupo”, são

apresentadas como um dos maiores contributos para a criança aprender a falar;

- d) Finalmente, e através das histórias que “sempre se contam no Jardim da Infância”, as crianças têm também oportunidades de desenvolver a sua linguagem e a sua expressão oral, pois, geralmente, pede-se-lhes que falem sobre a história, ou seja, que a recontem.

Se analisarmos estas respostas, vemos que elas nos remetem para um “processo de apropriação subconsciente de um sistema linguístico, via exposição, sem que para tal seja necessário um mecanismo formal de ensino” (Sim-Sim, 1998, p. 200). No entanto, a mestria numa determinada língua requer mais do que a simples exposição a essa mesma língua. As justificações avançadas anteriormente remetem, essencialmente, para uma exposição passiva (ouvir os outros falarem entre si), mais do que para uma exposição ativa (a interagirem connosco).

Um outro ponto que é sempre enfatizado nos planos educativos (embora mais como estratégia para promover este mesmo desenvolvimento linguístico) é o de assegurar que as crianças se possam “expressar livremente”, expressão que pode ser falaciosa.

Em geral, a dinâmica das creches e dos Jardins de Infância dá muita liberdade às crianças, deixando-as falar livremente. Todavia, esta liberdade pode não ser suficiente para que elas desenvolvam em pleno a sua linguagem. Ao longo do processo de aquisição e desenvolvimento linguísticos, a criança descobre e apropria-se do sistema linguístico em

que está inserida. Porém, há aspetos que “requerem a mobilização de processos e estratégias conducentes à análise e controlo do conhecimento e do crescimento linguístico” (Sim-Sim, 1998, p. 213), aspetos estes que beneficiarão de uma intervenção atenta e conhecedora dos mecanismos promotores desse desenvolvimento.

Estas conceções sobre a “naturalidade” do desenvolvimento da linguagem partem do pressuposto que a experiência (verbal ou não) vivida por cada criança lhes permitirá e lhes dará competência para, uma vez integradas num Jardim de Infância, colocar a socialização ao serviço da competência linguística. Ora isto nem sempre acontece, e a criança mais favorecida é a que se desenvolve mais, como demonstrou o estudo clássico atrás referido – *The Early Catastrophe* (Hart; Risley, 1992) –, com as crianças cujas famílias tinham mais possibilidades económicas a ouvirem, em média, 35 milhões de palavras a mais do que as crianças que cresciam no seio de famílias pobres.

O grande desafio que se coloca aos educadores é o de assegurar que cada criança seja compreendida individualmente, dedicando à estimulação da linguagem um tempo suficientemente longo (e rico) na planificação das suas atividades. Todas as solicitações para o uso da linguagem oral devem estar ligadas a uma necessidade de comunicação resultante de situações motivadoras e significativas (do ponto de vista afetivo, social, cognitivo, etc.).

No que diz respeito à promoção do desenvolvimento das competências linguísticas, a intervenção pedagógica em Creche e em Jardim de Infância tem de ser muito intencional, nomeadamente junto das populações mais carenciadas. Como sugere Lentin (1981), é preciso

falar às crianças (muito e bem, e, ao mesmo tempo, expandindo os seus enunciados), deixá-las falar e fazê-las falar (questionando-as, fazendo pontes entre os conhecimentos delas e o conhecimento do mundo). A estas três sugestões, acrescentaríamos uma quarta – convidá-las a refletir sobre a língua –, dada a relevância desta reflexão para a aprendizagem da leitura.

Não raramente a entrada no Jardim de Infância é referida como um marco no percurso do desenvolvimento da linguagem de muitas crianças oriundas de meios sociais desfavorecidos, o que pode constituir uma falácia. A linguagem socializa-se, a criança fala mais, como resultado do alargamento das suas experiências e tem, naturalmente, vontade de as comunicar a terceiros, mas não se verificam grandes diferenças no vocabulário ou na organização sintática das suas produções. Como promover o desenvolvimento da linguagem no geral e em particular dos aspetos mais correlacionados com a aprendizagem da leitura? O programa «*Falar, Ler e Escrever. Propostas integradoras para Jardim de Infância*» (Viana; Ribeiro, 2017) foi desenvolvido para responder a este desafio junto de populações de meios sociais desfavorecidos e conta já com uma adaptação para o contexto brasileiro – *Decole. Desenvolvendo competências de letramento emergente: propostas integradoras para a pré-escola* (Viana; Ribeiro; Barrera, 2017).

Arriscamos afirmar que ler e contar histórias é uma das atividades que acontece em todas as creches e Jardins de Infância. Assim sendo, e porque a investigação tem evidenciado que ouvir histórias pela voz de outros tem repercussões importantes a nível

linguístico, cognitivo e afetivo (Morais, 1997), esta atividade constitui o núcleo central destes programas. Partindo da leitura de obras de literatura para a infância, pretende-se facultar o contacto das crianças com estruturas sintáticas muito variadas e potencialmente diferentes das usadas nos seus contextos de pertença. A partir destas histórias, são propostas atividades que promovem a aquisição de vocabulário, a compreensão da linguagem, a consciência fonológica, morfológica e sintática e, ainda, a literacia visual. Esta abordagem integrada, aliada a uma forte vertente lúdica, ajudará a compensar défices de linguagem observados em crianças de famílias oriundas de contextos desfavorecidos do ponto de vista socioeconómico e cultural que, se não forem superados nas etapas pré-escolares (literalmente pré-escolares, isto é, entre o nascimento e a entrada na escolaridade formal), poderão dificultar a posterior aprendizagem da leitura e da escrita (Sargiani; Maluf, 2018; Zauche et al., 2016).

3.1 Atenção à primeira infância

Os currículos e/ou orientações curriculares para a educação pré-escolar (3-5/6 anos) de muitos países salientam a importância da promoção do desenvolvimento da linguagem, mas, como os estudos longitudinais confirmam (Duff et al., 2015; Walker et al., 1994), as diferenças começam a esboçar-se dramaticamente cedo. Assim sendo, é importante uma especial atenção à primeira infância, com disponibilização de contextos educativos de qualidade para a faixa etária dos 0-3 anos.

Nos países desenvolvidos, o acompanhamento médico da mulher grávida e das crianças tem permitido, por um lado, reduzir drasticamente a mortalidade infantil, e, por outro lado, dedicar mais atenção à importância da relação mãe/pai - criança. No entanto, mesmo nestes países há bolsas de pobreza e, sem que as necessidades básicas sejam asseguradas, o investimento no bem-estar psicológico, em geral, e na comunicação e na linguagem, em particular, podem ficar comprometidos.

É comum dizer-se que «as crianças não vêm com livro de instruções» para ilustrar a dificuldade em educá-las. Cada pai e cada mãe tem uma história de vida enquanto criança que, de algum modo, vai moldar e influenciar a natureza das interações que irão estabelecer com os seus filhos. Apoiar os pais no seu papel de pais, mostrando a importância da adoção de determinadas formas de interação para o desenvolvimento das crianças é uma forma de promover a disponibilidade afetiva para a comunicação e para o desenvolvimento da linguagem (Aga Khan Development Network, 2018; Cruz, 2010; Zauche et al., 2016).

Infelizmente, nem todas as crianças usufruem de um ambiente propício a desenvolverem todo o seu potencial de aprendizagem. Muitos pais não fazem melhor, simplesmente porque não sabem, porque reproduzem os padrões que enformaram a sua própria educação. Preocupada com a equidade na educação, a Assembleia Geral da ONU aprovou, a 25 de setembro de 2015, a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável, da qual constam 17 objetivos com uma perspetiva de execução até 2030. Entre eles, o objetivo 4 – Educação de

Qualidade –, que almeja, no quadro do desenvolvimento sustentável brasileiro, “assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (Nações Unidas: Centro regional de informação para a Europa Ocidental [NU: CRIEO], 2021, secção Agenda 2030: OTS Brasil). Merecem especial destaque os desdobramentos referidos nos pontos 4.1. e 4.2. No ponto 4.1., estabelece-se como objetivo “garantir que todas as meninas e meninos completem o ensino primário e secundário gratuito, **equitativo e de qualidade**, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes”; no ponto 4.2., estabelece-se como objetivo “garantir que todas as meninas e meninos tenham acesso **a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância**, cuidados e educação pré-escolar, de modo que eles estejam prontos para o ensino primário” (N.U.: CRIEO, 2021, secção OTS Brasil).

Embora a redação do ponto 4.2. possa levar a uma leitura redutora, isto é, a qualidade da educação na primeira infância serve apenas a «prontidão» para as aprendizagens escolares, a sua inclusão nesta agenda evidencia já um olhar diferente sobre a educação na primeira infância e a urgência de uma intervenção precoce no sentido de impedir que a origem social marque indelevelmente o percurso desenvolvimental e académico das crianças.

Muitos dos contextos de atendimento à primeira infância são contextos informais (ex: avós ou outros familiares), frequentemente selecionados ou conseguidos nos mesmos ambientes em que as famílias se inserem e, não raras vezes, reproduzindo os mesmos modelos. A formação de cuidadores informais pode ser uma

via eficaz para que estes sejam intervenientes mais ativos na promoção do desenvolvimento, em geral, e do desenvolvimento linguístico, em particular, das crianças à sua guarda. Uma ação de formação realizada, há uns anos, com pais que eram acompanhados por uma delegação regional da Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ), e cujos filhos lhes tinham sido retirados, facultou-nos uma marcante experiência de vida. Como partilharam alguns pais, eles nunca tinham percebido (porque nunca ninguém os tinha ajudado nesse sentido) a real importância educativa de determinados comportamentos ou de determinadas atitudes, reproduzindo a forma como tinham sido educados. «Agora percebi que é muito importante falar com os bebés, mesmo que eles não percebam.»; «Agora percebi porque é que os filhos dos doutores são mais inteligentes!»; «Se tivesse percebido isto antes, talvez o João (nome fictício) ainda estivesse comigo.», foram alguns dos comentários ouvidos.

Os programas dirigidos à formação de pais e de outros cuidadores, nomeadamente se oriundos de meios sociais desfavorecidos, não podem, no entanto, partir do princípio de que eles são «incompetentes». Têm, sim, de partir das suas competências e de as potenciar; de explicar e não de impor; de apoiar e de modelar e não de criticar. O aspeto nuclear desta questão não reside no “simples” facto de necessitarmos de uma educação em creche e pré-escolar para as crianças, mas na urgência de que esta educação seja efetivamente de qualidade e promotora do desenvolvimento cognitivo e socioafetivo das crianças.

Conclusão

Aprender a ler é um processo complexo, que convoca um vasto conjunto de processos cognitivos, linguísticos e motivacionais. A abertura deste caminho para a aprendizagem da leitura não pode ser adiada até aos 3 anos e, muito menos, até ao último ano da educação pré-escolar. Atendendo à importância da linguagem oral para a aprendizagem da leitura e atendendo a que desde muito cedo o determinismo social se instala, esbater as desigualdades a este nível é uma forma de promover o sucesso escolar e, com ele, a integração social, o exercício da cidadania plena. Há, por isso, necessidade de garantir uma educação infantil de qualidade, incluindo-se nesta o atendimento em creche (0-3 anos). Para tal, haverá também de criar espaços e/ou contextos formativos para cuidadores informais.

Não chega providenciar oportunidades idênticas a todas as crianças. Quando a desigualdade de base existe, é imperioso **promover a equidade, o que significa não dar por igual, mas dar mais a quem tem menos**. É muito importante evitar que o determinismo social continue a comprometer o percurso escolar e social das crianças oriundas de contextos sociais desfavorecidos. Os educadores de infância têm aqui uma responsabilidade acrescida quer na atenção à estimulação linguística, quer como «formadores» de pais, potenciando a continuidade educativa.

A implementação de intervenções de apoio às famílias, no sentido de as ajudar a perceber o seu importante papel na promoção do desenvolvimento, em geral, e das competências de linguagem e de

literacia, em particular, tem mostrado resultados muito promissores (Cruz, 2010; Ribeiro; Costa; Brandão, 2017). A intervenção junto de pais e de outros cuidadores, no sentido de enriquecer o meio linguístico envolvente das crianças, tem mostrado que ela contribui para quebrar o círculo vicioso pobreza → défices linguísticos → défices de literacia → exclusão social → pobreza (Aga Khan Development Network, 2018; Duncan; Ludwig; Magnuson, 2007). Ela deve ter início ainda numa fase de pré-literacia, onde as experiências de linguagem e as emoções se tornam em duas condições *sine qua non* na construção de um bom ouvinte e de um bom leitor.

Referências

AGA KHAN DEVELOPMENT NETWORK. **Early Childhood Development (ECD) and Corporate Social Responsibility (CSR)**. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3BNfuhe>. Acesso em: 6 set. 2021.

ANDRADA, M. G. **Risco perinatal e desenvolvimento da linguagem**. Lisboa: Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral, 1989.

CADIME, I.; RODRIGUES, B.; SANTOS, S.; VIANA, F. L.; CHAVES-SOUSA, S.; COSME, M. C.; RIBEIRO, I. The role of word recognition, oral reading fluency and listening comprehension in the simple view of reading: a study in an intermediate depth orthography. **Reading and Writing**, [S. l.], v. 30, p. 591–611, 2017. DOI: 10.1007/s11145-016-9691-3.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C.; SOARES, J. V. T. Consciência sintática no ensino fundamental: correlações com consciência fonológica, vocabulário, leitura e escrita. **Revista Psico-USF**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 39–47, 2004. DOI: 10.1590/S1413-82712004000100006.

CARLISLE, J. Morphology matters in learning to read: A commentary. *Reading Psychology*, United Kingdom, v. 24, p. 291–322, 2003. DOI: 10.1080/02702710390227369.

CARLISLE, J. Effects of instruction in morphological awareness on literacy achievement: An integrative review. *Reading Research Quarterly*, [S. 1.], v. 45, n. 4, p. 64–487, 2010. DOI: 10.1598/RRQ.45.4.5.

CATTS, H. W.; ADLOF, S. M.; WEISMER, S. E.. Language deficits in poor comprehenders: a case for the simple view of reading. *Journal of speech, language, and hearing research : JSLHR*, United States, v. 49, n. 2, p. 278–293, 2006. DOI: 10.1044/1092-4388(2006/023).

CHEN, Q; KONG, Y.; GAO, W.; MO, L. Effects of Socioeconomic Status, Parent–Child Relationship, and Learning Motivation on Reading Ability. *Frontiers in Psychology*, [S. 1.], v. 9, p. 1297, 2018. DOI: 10.3389/fpsyg.2018.01297. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyg.2018.0127>.

CONNERS, F. Attentional control and the Simple View of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, Hackberry Lane, v. 22, n. 5, p. 591–613, 2009. DOI: 10.1007/s11145-008-9126-x.

CONNOR, C. M.; PHILLIPS, B. M.; KIM, Y. S.; LONIGAN, C. J.; KASCHAK, M. P.; CROWE, E.; DOMBEK, J.; OTAIBA, S. A. Examining the Efficacy of Targeted Component Interventions on Language and Literacy for Third and Fourth Graders Who are at Risk of Comprehension Difficulties. *Scientific studies of reading: the official journal of the Society for the Scientific Study of Reading*, United Kingdom, v. 22, n. 6, p. 462–484, 2018. DOI: 10.1080/10888438.2018.1481409. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30930619>.

CRUZ, J. **Práticas de literacia familiar e desenvolvimento literácito das crianças**. 2010. Tese (Doutoramento em Psicologia da Educação). Universidade do Minho, Braga, 2010.

DIATKINE, R. Prefácio. *In*: LENTIN, Laurence. **A criança e a**

linguagem oral. Ensinar a falar: Onde? Quando? Como? Lisboa: Livros Horizonte, 1981. p. 13–15.

DUFF, F.; REEN, G.; PLUNKETT, K.; NATION, K. Do infant vocabulary skills predict school-age language and literacy outcomes? **Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines**, United States, v. 56, n. 8, p. 848–856, 2015. DOI: 10.1111/jcpp.12378.

DUNCAN, G. J.; LUDWIG, J.; MAGNUSON, K. A. Reducing poverty through preschool interventions. **The Future of children**, United States, v. 17, n. 2, p. 143–160, 2007. DOI: 10.1353/foc.2007.0015.

FERNALD, A.; MARCHMAN, V. A.; WEISLEDER, A. SES differences in language processing skill and vocabulary are evident at 18 months. **Developmental science**, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 234–248, 2013. DOI: 10.1111/desc.12019.

GOMBERT, J. E. **Le développement métalinguistique**. Paris: PUF, 1990.

GOUGH, P.; TUNMER, W. Decoding, reading and reading disability. **Remedial and Special Education**, United States, v. 7, n. 1, p. 6–10, 1986.

HART, B.; RISLEY, T. American parenting of language-learning children: Persisting differences in family-child interactions observed in natural home environments. **Developmental Psychology**, United States, v. 28, n. 6, p. 1096–1105, 1992. DOI: 10.1037/0012-1649.28.6.1096.

HART, B.; RISLEY, T. R. The early catastrophe: The 30 million word gap by age 3. **American Educator**, Washington, DC, v. 27, n. 1, p. 4–9, 2003.

JOHNS, J. L. **Basic reading inventories**. 10. ed. Dubuque, IA: Kendall Hunt, 2018.

JUSTICE, L.; JIANG, H.; PURTELL, K.; SCHMEER, K.; BOONE, K.; BATES, R.; SALSBERY, P. J. Conditions of Poverty, Parent-Child Interactions, and Toddlers' Early Language Skills in Low-

Income Families. **Maternal and child health journal**, [S. l.], v. 23, n. 7, p. 971–978, 2019. DOI: 10.1007/s10995-018-02726-9.

KENDEOU, P.; SAVAGE, R.; VAN DEN BROEK, P. Revisiting the simple view of reading. **British Journal of Educational Psychology**, Montreal, Canada, v. 79, n. 2, p. 353–370, 2009. DOI: 10.1348/978185408X369020.

KERSHAW, S.; SCHATSCHNEIDER, C. A latent variable approach to the simple view of reading. **Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal**, Tallahassee, FL, v. 25, n. 2, p. 433–464, 2012. DOI: 10.1007/s11145-010-9278-3.

LEITE, I [PNL2027 LER]. **Desenvolvimento linguístico e preparação para a leitura e a escrita**. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3yRUFPL>. Acesso em: 6 set. 2021.

LENTIN, L. **A criança e a linguagem oral. Ensinar a falar: Onde? Quando? Como?** Lisboa: Livros Horizonte, 1981.

MONTEIRO, C.; VIANA, F. L. Falar, ouvir e ler: um programa para o desenvolvimento da linguagem oral. **Letrônica**, Brasil, v. 14, n. 2, p. 1–16, 2021. DOI: <https://doi.org/10.15448/1984-4301.2021.2.38500>.

MORAIS, J. **A arte de ler. Psicologia cognitiva da leitura**. Lisboa: Cosmos, 1997.

MOTA, M. O modelo simples de leitura revisitado. In: GUIMARÃES, S.; PAULA, F. (org.). **Compreensão da Leitura. Processos Cognitivos e Estratégias de Ensino**. São Paulo: Vetor - Editora Pedagógica, 2019. p. 41–68.

MOTA, Márcia. Consciência morfológica, aspectos cognitivos da linguagem e reconhecimento de palavras. **Interação em Psicologia**, Brasil, v. 15, n. 1, p. 21–26, 2011. DOI: 10.5380/psi.v15i1.15654.

MOTA, M.; LISBOA, R.; DIAS, J.; GONTIJO, R.; PAIVA, N.; MANSUR-LISBOA, S.; SILVA, D.; SANTOS, A. Relação entre consciência morfológica e leitura contextual medida pelo teste de Cloze. **Psicologia Reflexão e Crítica**, [S. l.], v. 22, n. 2, p. 223–229,

2009. DOI: 10.1590/S0102-79722009000200008.

Nações Unidas: Centro Regional de Informação para a Europa Ocidental [NU: CRIEO]. **Secção Agenda 2030: OTS Brasil**. 2021. Disponível em: <https://odsbrasil.gov.br/objetivo/objetivo?n=4>.

NATION, K.; CLARKE, P.; MARSHALL, C. M.; DURAND, M. Hidden language impairments in children: Parallels between poor reading comprehension and specific language impairments? **Journal of Speech, Language, and Hearing Research**, [S. l.], v. 47, p. 199–211, 2004. DOI: 10.1044/1092-4388(2004/017).

PEREIRA, Í.; VIANA, F. L. Aspectos da didática da vertente oral da língua materna no jardim de infância e no 1.º Ciclo do Ensino Básico: algumas reflexões. *In*: AZEVEDO, Fernando F.; RUI RAMOS, Íris Pereira; SILVA, Sara; ROSA, Marisa; ALMEIDA, Ana B. (org.). **Atas do I Encontro Internacional A Criança, a Língua e o Texto Literário: da investigação às práticas [CD-ROM]**. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho. p. 120–129. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/4260>.

PERFETTI, C.; STAFURA, J. Word Knowledge in a Theory of Reading Comprehension. **Scientific Studies of Reading**, United Kingdom, v. 18, n. 1, p. 22–37, 2014. DOI: 10.1080/10888438.2013.827687. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/10888438.2013.827687>.

RIBEIRO, I.; COSTA, H.; BRANDÃO, S. Avaliação do programa «Falar, Ler e Escrever no Jardim de Infância». *In*: **Falar, Ler e Escrever. Propostas integradoras para jardim de infância** -. 1.^a ed. Lisboa: Santillana, 2017. p. 160–183.

RIPOLL, J. C; AGUADO, G; CASTILLA-EARLS, A. The simple view of reading in elementary school: a systematic review. **Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología**, Spain, v. 34, n. 1, p. 17–31, 2014.

SARGIANI, R. A.; MALUF, M. R. Linguagem, Cognição e Educação Infantil: Contribuições da Psicologia Cognitiva e das Neurociências. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, Brasil, v. 22, n. 3, p.

477–484, 2018. DOI: 10.1590/2175-35392018033777. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572018000300477&tlng=pt.

SIM-SIM, I. **Desenvolvimento da linguagem**. Lisboa: Universidade Aberta, 1998.

SKOCZYLAS, M. J.; SCHNEIDER, P.; SULEMAN, S. Language Matters: Measuring Reading Comprehension in Children with Oral Language Impairment. **Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology (CJSLPA)**, Canada, v. 40, n. 2, p. 133–148, 2016.

STANOVICH, K. Changing models of reading acquisition. *In*: RIEBEN, L.; PERFETTI, C. (org.). **Learning to Read: Basic research and its implications**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1991. p. 19–31.

TUNMER, W.; CHAPMAN, J. The Simple View of Reading Redux: Vocabulary Knowledge and the Independent Components Hypothesis. **Journal of Learning Disabilities**, [S. l.], v. 45, n. 5, p. 453–466, 2012. DOI: 10.1177/0022219411432685.

VALE, A. P. [PNL2027 LER]. **Consciência fonológica, relação entre linguagem oral e escrita**. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3BL1FzM>.

VIANA, F. L.; RIBEIRO, I. (coord.). **Falar, ler e escrever. Propostas integradoras para Jardim de Infância**. 2.^a ed. Maia: Lusoinfo Multimédia, 2017.

VIANA, F. L.; RIBEIRO, I. [PNL2027 LER]. **Conhecimento lexical**. 2020a. Disponível em: <https://ler.pnl2027.gov.pt/texto/conhecimento-lexical>. Acesso em: 6 set. 2021.

VIANA, F. L.; RIBEIRO, I.; BARRERA, S. D. **DECOLE - Desenvolvendo Competências de Letramento Emergente: propostas integradoras para a pré-escola**. Porto Alegre: Penso, 2017.

VIANA, F.; RIBEIRO, I. [PNL2027 LER]. **Conhecimento morfológico e sintático**. 2020b. Disponível em:

<https://ler.pnl2027.gov.pt/texto/conhecimento-morfossintatico>. Acesso em: 6 set. 2021.

WALKER, D.; GREENWOOD, C. R.; HART, B.; CARTA, J. Prediction of school outcomes based on early language production and socioeconomic factors. **Child Development**, United Kingdom, v. 65, n. 2, p. 606–621, 1994. DOI: 10.2307/1131404.

WEISLEDER, A.; FERNALD, A. Talking to Children Matters: Early Language Experience Strengthens Processing and Builds Vocabulary. **Psychological Science**, [S. l.], v. 24, n. 11, p. 2143–2152, 2013. DOI: 10.1177/0956797613488145.

ZAUCHE, L. H.; THUL, Taylor A.; MAHONEY, A. E. D.; STAPELWAX, J. L. Influence of language nutrition on children’s language and cognitive development: An integrated review. **Early Childhood Research Quarterly**, [S. l.], v. 36, p. 318–333, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.01.015>.

AGRADECIMENTOS



Universidade do Minho
Instituto de Educação
Centro de Investigação em
Língua e Criança (CIEC)

Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da Bolsa atribuída à 1ª autora [SFRH/BD/116722/2016] pela FCT (Fundação para a Ciência e a Tecnologia). Foi também cofinanciado pelo Fundo Social Europeu (FSE) – Programa Operacional Potencial Humano (POPH) –, e pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER), através do COMPETE 2020 – Programa Operacional Competitividade e Internacionalização (POCI), no âmbito do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho), com a referência POCI- 01-0145-FEDER-007562.

