

# Efeitos de programa de literacia emergente desenvolvido com pré-escolares

Effects of an emergent literacy program developed with kindergartners

Efectos del programa de alfabetización temprana desarrollado con preescolares

---

REGIANE KOSMOSKI SILVESTRE GATTO<sup>1</sup>

SYLVIA DOMINGOS BARRERA<sup>2</sup>

**RESUMO:** O estudo investigou a eficácia de um Programa voltado ao desenvolvimento de habilidades de literacia emergente em pré-escolares. Os participantes foram 37 crianças (idade média de 5,4 anos), avaliadas em suas habilidades de consciência fonológica, vocabulário, compreensão oral e conhecimento de letras, antes e após a aplicação do Programa. Os resultados indicam eficácia do Programa para a melhora das habilidades de literacia emergente, em especial da consciência fonológica e compreensão oral.

**PALAVRAS-CHAVE:** Literacia emergente; educação infantil; intervenção.

**ABSTRACT:** The study investigated the efficacy of a Program aimed at developing emergent literacy skills in kindergartners. The participants were 37 children (average age of 5.4 years old), assessed on their phonological awareness, vocabulary, oral comprehension and letter knowledge skills, before and after the intervention with the Program. The results indicate the effectiveness of the Program for the development of emergent literacy skills, especially phonological awareness and oral comprehension.

**KEYWORDS:** Emergent literacy; early childhood education; intervention.

1. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP.

2. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP.

**RESUMEN:** El estudio investigó la eficacia de un Programa para desarrollar habilidades de alfabetización temprana en preescolares. Los participantes fueron 37 niños (edad promedio de 5,4 años), evaluados en sus habilidades de conciencia fonológica (CF), vocabulario, comprensión oral y conocimiento de las letras, antes y después de la intervención. Los resultados indican la efectividad del Programa para el desarrollo de habilidades de alfabetización temprana, especialmente CF y comprensión oral.

**PALABRAS CLAVE:** Alfabetización temprana; educación pré-escolar; intervención.

## INTRODUÇÃO

A leitura e a escrita são habilidades complexas que demandam várias competências cognitivas e linguísticas, as quais seguem percursos de desenvolvimento que têm início bem antes do ensino formal da alfabetização. Essas competências, conhecidas na literatura internacional sob o termo “*emergent literacy skills*”, são importantes precursoras do sucesso na aprendizagem da leitura. Dentre elas destacam-se o conhecimento das letras, a consciência fonológica, a memória de trabalho, a velocidade de nomeação, o vocabulário e a compreensão oral (SHANAHAN; LONIGAN, 2010).

Estudos longitudinais e de larga escala reúnem evidências robustas de que as crianças que apresentam níveis mais desenvolvidos de competências linguísticas (vocabulário e compreensão oral) e metalinguísticas (consciência fonológica e, particularmente, consciência fonêmica) na etapa pré-escolar demonstram melhor desempenho em leitura nos anos escolares posteriores (CATTS *et al.*, 2015; HJETLAND *et al.*, 2017; HJETLAND *et al.*, 2019; LYSTER *et al.*, 2020, NELP, 2008). Estudos experimentais testando os efeitos de intervenções voltadas ao desenvolvimento das habilidades de letramento emergente em pré-escolares, também têm obtido resultados positivos (BARRERA; RIBEIRO; VIANA, 2019; ECALLE *et al.*, 2015; GATTO, 2019; KRUSE *et al.*, 2015, NELP, 2008).

Na perspectiva da literacia (ou letramento) emergente, considera-se que as competências linguísticas devem ser desenvolvidas intencional e precocemente nas crianças. Pesquisas indicam que o vocabulário, avaliado no começo da escolarização formal, possui um impacto positivo na leitura de palavras ao final do primeiro ano escolar, assim como com relação à compreensão em leitura nos anos seguintes (JUEL, 2006). Entretanto, verificam-se diferenças quanto à extensão do vocabulário entre crianças de diferentes grupos socioeconômicos. As crianças pertencentes a níveis socioeconômicos mais baixos tendem a construir seu vocabulário mais vagorosamente, quando

comparadas às crianças de nível socioeconômico superior, ocasionando um prejuízo que tende a se intensificar no decorrer do tempo (WRIGHT; NEUMAN, 2014).

Estudos revelam que a habilidade de compreensão oral na pré-escola prediz a habilidade em compreensão leitora em séries posteriores (STORCH; WHITEHURST, 2002). A *compreensão oral é a capacidade de extrair e construir significado, literal e inferido, do discurso linguístico representado na fala*. De acordo com o modelo da “Simple View of Reading” (SVR), ou visão simplificada da leitura (GOUGH; TUNMER, 1986; HOOVER; TUNMER, 2021), a compreensão oral, unida à habilidade de reconhecimento de palavras (ou decodificação), é uma das duas habilidades necessárias para a compreensão da leitura.

Além das habilidades linguísticas descritas, competências metalinguísticas, ou seja, a capacidade de refletir e manipular intencionalmente aspectos formais da linguagem oral, também são consideradas fundamentais para a alfabetização (MALUF; GOMBERT, 2008). Dentre essas competências, destaca-se a consciência fonológica, ou seja, a capacidade de reconhecimento, discriminação e reflexão perspicaz dos sons da fala, como sílabas e fonemas (MORAIS; LEITE; KOLINSKY, 2013). Muitas pesquisas mostram que, quanto mais as crianças desenvolvem a capacidade de analisar as palavras nos seus fonemas constituintes, mais rápida e eficiente será a sua aprendizagem da leitura e da escrita (EHRI *et al.*, 2001; MELBY-LERVAG; LYSTER; HULME, 2012), já que a alfabetização depende da compreensão da relação entre grafemas e fonemas, ou seja, é preciso reconhecer e analisar os fonemas para designá-los por letras do alfabeto (CASTRO; BARRERA, 2019; MORAIS *et al.*, 2013). Assim, recomendam-se práticas pedagógicas com o objetivo de desenvolver a consciência fonológica nos anos pré-escolares e, desse modo, auxiliar no percurso escolar das crianças.

Segundo o *National Early Literacy Panel* (NELP, 2008; SHANAGAN; LONIGAN, 2010), o conhecimento das letras é um dos melhores preditores para a alfabetização, evidenciando correlações significativas com leitura e escrita. A relação letra-som é a estruturação fundamental das escritas alfabéticas. Dessa forma, uma condição para compreender o princípio alfabético de escrita, é assimilar que as letras simbolizam os sons, e que uniões de letras produzem palavras. O conhecimento do nome das letras também contribui para o desenvolvimento da consciência fonológica, possivelmente porque, na maior parte dos casos, os nomes das letras possuem sinais fonéticos a respeito dos sons que elas representam, levando à reflexão sobre as peculiaridades sonoras da fala (LERNER; LONIGAN, 2016). Sendo assim, é desejável que práticas pedagógicas apropriadas sejam utilizadas para o ensino do alfabeto desde a Educação Infantil.

De acordo com pesquisas internacionais, a frequência à Educação Infantil tem impacto positivo sobre o desenvolvimento social e intelectual das crianças, efeitos esses que podem ser observados nos primeiros anos do Ensino Fundamental e que estão relacionados também à qualidade da educação recebida (MELHUIISH, 2013). A meta-análise realizada por Burger (2010), compilando os efeitos de vários programas pré-escolares implementados nos Estados Unidos e Europa a partir de 1990, concluiu que a grande maioria dos programas teve efeitos positivos importantes sobre o desenvolvimento cognitivo dos participantes em curto prazo, mas efeitos menores a longo prazo. Outra conclusão do estudo foi que as crianças provenientes de meios socioeconômicos menos favorecidos tendem a se beneficiar mais dos programas do que alunos de classe média ou alta, embora os ganhos obtidos não necessariamente os elevem ao mesmo patamar destas últimas.

Vários pesquisadores brasileiros (SARGIANI; MALUF, 2018; ALMEIDA *et al.*, 2018) têm ressaltado a necessidade de uma base científica para orientar as propostas educacionais, bem como a falta de pesquisas de intervenção visando testar o efeito de programas destinados a desenvolver habilidades cognitivas e socioemocionais junto à população pré-escolar, etapa da vida considerada fundamental para a construção dessas habilidades. Na literatura internacional é habitual pesquisadores da área educacional elaborarem currículos e programas e testá-los (BODROVA; LEONG, 2018; VIANA; RIBEIRO, 2014; WEILAND; YOSHIKAWA, 2013). Faz-se necessário, portanto, também no Brasil, comprovar, através de estudos científicos, currículos e programas eficazes para pré-escolares.

O presente estudo visa avaliar os efeitos do Programa DECOLE – Desenvolvendo Competências de Letramento Emergente, elaborado por Viana, Ribeiro e Barrera (2017), para ser desenvolvido na pré-escola. Este material é uma adaptação do programa português *Falar, Ler e Escrever: Propostas Integradoras para Jardim da Infância* (VIANA; RIBEIRO, 2014). Ambos os programas visam proporcionar aos educadores um conjunto estruturado de atividades pedagógicas direcionadas ao desenvolvimento das habilidades de letramento emergente. Estudos realizados para avaliar a eficácia do programa português (RIBEIRO; COSTA; BRANDÃO, 2014), revelam que ele recebeu uma boa aceitação por parte das professoras e mostrou efeitos relevantes sobre a linguagem oral e concepções sobre a escrita dos participantes.

Tal como o programa original português, o Programa DECOLE (VIANA *et al.*, 2017); baseia-se na leitura completa de obras de literatura infantil, realizada de forma compartilhada, onde o(a) professor(a) lê em voz alta para as crianças, com intervalos

para diálogos e atividades integradoras, propiciando o desenvolvimento do vocabulário, compreensão do texto e das ilustrações. O objetivo específico do Programa DECOLE são: 1) favorecer o desenvolvimento do vocabulário, expressão e compreensão oral; 2) promover o desenvolvimento das habilidades metalinguísticas (especialmente a consciência fonológica); 3) facilitar a aquisição de conhecimentos convencionais sobre a linguagem escrita; 4) promover o avanço na compreensão das relações entre as linguagens oral e escrita, 5) fomentar a motivação para a aprendizagem da leitura.

Com base no referencial teórico apresentado, a presente pesquisa teve como objetivo testar os efeitos do Programa DECOLE sobre o desenvolvimento de habilidades de letramento emergente (vocabulário, compreensão oral, conhecimento de letras e consciência fonológica) de alunos do último ano da Educação Infantil.

## MÉTODO

O estudo seguiu as seguintes etapas: Pré-teste, distribuição balanceada dos participantes em Grupo 1 (G<sub>1</sub>) e Grupo 2 (G<sub>2</sub>) de acordo com as competências avaliadas no Pré-teste, Intervenção com o G<sub>1</sub>, Pós-teste 1, Intervenção com o G<sub>2</sub> e Pós-teste 2.

A pesquisa foi realizada em uma Escola de Educação Infantil (EMEI) da rede pública municipal de ensino, localizada em uma cidade do interior do estado de São Paulo, que atende crianças de nível socioeconômico baixo. A escola foi selecionada por conveniência.

## PARTICIPANTES

Participaram do estudo 37 crianças, de ambos os sexos, com idade média de 5,4 anos (DP =3,6 meses) no início da pesquisa, alunos de duas turmas do último ano da pré-escola. Dos participantes, 18 (49%) eram do sexo masculino e 19 (51%) do sexo feminino.

## PROCEDIMENTOS ÉTICOS

O projeto de pesquisa foi analisado e aprovado por Comitê de Ética em Pesquisa (CAE no. 50252021.2.0000.5407. Os pais ou responsáveis pelos participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Levou-se em conta também a concordância das crianças em participarem voluntariamente da pesquisa.

## INSTRUMENTOS

Para avaliar as habilidades de letramento emergente dos participantes, tanto no Pré-teste, quanto nos Pós-testes, foram utilizados os seguintes instrumentos:

### *Prova de Consciência Fonológica por Produção Oral (PCFO)*

A PCFO (SEABRA; CAPOVILLA, 2012) é composta de 10 subtestes que avaliam as seguintes habilidades: 1) Síntese silábica, 2) Síntese fonêmica, 3) Julgamento de rima, 4) Julgamento de aliteração, 5) Segmentação silábica, 6) Segmentação fonêmica, 7) Manipulação silábica, 8) Manipulação fonêmica, 9) Transposição silábica, e 10) Transposição fonêmica. O teste possui evidências de validade e fidedignidade e normas para crianças brasileiras de 3 a 14 anos (SEABRA; DIAS, 2012).

### *Sondagem de Conhecimento de Letras*

Esta prova foi desenvolvida especificamente para este estudo, pelas pesquisadoras. Cada letra foi apresentada separadamente, no formato de imprensa maiúscula, em fonte Arial preta, tamanho 72, sobre fundo branco, na tela de um notebook (com auxílio do programa *Power Point*). A ordem de apresentação das letras foi aleatória e a mesma sequência foi mantida para todas as crianças.

### *Teste Infantil de Nomeação*

Este teste tem por objetivo avaliar a habilidade da criança em nomear verbalmente figuras que lhe são apresentadas. Pesquisas mostram que esta habilidade está altamente correlacionada com os escores em testes de vocabulário (THOMPSON; GOULET, 1989 *apud* SEABRA; DIAS, 2012) e, portanto, nesta pesquisa foi utilizado para avaliar o vocabulário da amostra estudada. O instrumento apresenta estudos de validade, fidedignidade e normatização para a população brasileira, podendo ser aplicado para a faixa etária entre 3 e 14 anos.

### *Teste Contrastivo de Compreensão Auditiva e de Leitura (TCCAL) – Subteste de Compreensão de Sentenças Faladas (SCSF)*

O SCSF (CAPOVILLA; SEABRA, 2013) avalia o vocabulário receptivo e a compreensão oral a partir da apresentação de uma frase pronunciada pelo aplicador e cinco figuras alternativas. A criança deve escolher a figura que melhor corresponde

à frase ouvida. O teste apresenta bons níveis de fidedignidade e possui normas que permitem sua aplicação para a faixa etária de 6 a 11 anos.

#### PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

No Pré-teste, realizado no início do ano escolar, os instrumentos descritos foram aplicados a todos os participantes, individualmente, por uma das pesquisadoras, no recinto escolar, em sala silenciosa. Após essa etapa os participantes foram divididos de forma balanceada em dois grupos (G<sub>1</sub> e G<sub>2</sub>), a fim de obter uma equivalência entre eles nas competências avaliadas. Tomou-se também o cuidado de deixar em ambos os grupos alunos das duas turmas, a fim de controlar um possível efeito da prática didática das professoras. O G<sub>1</sub> ficou composto por 18 alunos (6 da turma A e 12 da B) e o G<sub>2</sub> por 19 alunos (8 da turma A e 11 da B).

Após o Pré-teste, ainda no primeiro semestre do ano letivo, aos alunos alocados no G<sub>1</sub>, foi aplicado, pela pesquisadora, o Programa DECOLE. As atividades foram realizadas em sala de aula, em sessões de intervenção ocorridas três vezes por semana, com duração de 50 minutos cada, durante dois meses. Durante essa fase, os alunos do G<sub>2</sub> participaram das atividades escolares habituais. O início da intervenção com o G<sub>1</sub> teve atraso, devido a uma greve de professores ocorrida no período. Encerrou-se a intervenção com o G<sub>1</sub> no final do primeiro semestre, após 24 sessões, embora apenas cerca de 50% do Programa tivesse sido aplicado. No início do semestre seguinte, após 15 dias de férias dos alunos, ocorreu o Pós-teste<sub>1</sub>, com a reavaliação de todos os participantes, nas mesmas condições e com os mesmos testes aplicados no Pré-teste. A Intervenção com o G<sub>2</sub> foi realizada no segundo semestre letivo, no mesmo período, horário e dias da semana, conforme ocorrido com o G<sub>1</sub>. No entanto, com o G<sub>2</sub> foram realizadas 38 sessões, o que possibilitou a aplicação quase integral do Programa (cerca de 90%). Após a finalização da intervenção com o G<sub>2</sub>, ambos os grupos passaram mais uma vez pela aplicação dos instrumentos, no Pós-teste 2.

#### ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise dos dados foi utilizado o Programa SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) tendo sido realizadas análises estatísticas descritivas (médias, desvio-padrão, medianas) e inferenciais. Para a análise da normalidade dos dados foi utilizado o Teste de Shapiro-Wilk. Nas comparações entre os grupos, foram

utilizados o Teste *t* e o Teste de Mann-Whitney, conforme resultados do teste de normalidade. Nas comparações intragrupos foram realizadas ANOVA de medidas repetidas e Teste de Friedman (utilizando-se como post-hoc, respectivamente, o Teste de Bonferroni e o Teste de Wilcoxon).

## RESULTADOS

Iniciamos apresentando os resultados referentes à comparação entre os grupos (G1 x G2) nos três momentos da pesquisa. A Tabela 1 apresenta os resultados da análise descritiva efetuada no que se refere às habilidades de vocabulário/nomeação e compreensão oral (SCSF), bem como os resultados da comparação entre G1 e G2, no Pré-Teste, Pós-teste 1 e Pós-teste 2.

		grupo	N	Média	Desvio - Padrão	Teste t	Sig.
Teste de nomeação (o a 6o)	Pré-teste	G1	18	24.72	5.76	-0.701	0.488
		G2	19	26.42	8.61		
	Pós-teste1	G1	18	28.78	6.22	-0.560	0.579
		G2	19	30.26	9.62		
	Pós-teste2	G1	18	30.64	6.37	-1.542	0.132
		G2	19	34.61	8.97		
Compr. Oral (o a 4o)	Pré-teste	G1	18	25.28	4.99	-0.848	0.402
		G2	19	26.68	5.09		
	Pós-teste1	G1	18	31.33	4.47	-0.884	0.383
		G2	19	29.84	5.68		
	Pós-teste2	G1	18	31.67	4.61	-2.072	0.046
		G2	19	34.63	4.08		

Tabela 1 – Médias, desvios-padrão e resultados do Teste *t* para a comparação dos grupos nos Testes de Nomeação/Vocabulário e Compreensão Oral. – Fonte: As autoras.

Os resultados do Teste de nomeação apresentados na Tabela 1 indicam que, tanto no Pré-teste quanto nos Pós-testes 1 e 2 não foram encontradas diferenças significativas entre os grupos, indicando que não houve efeito do Programa sobre



as habilidades de vocabulário expressivo dos participantes do G1 nem do G2, após passarem pela intervenção.

Quanto às habilidades de compreensão oral, os resultados da Tabela 1 mostram que, tanto no Pré-teste quanto no Pós-teste 1, não foram encontradas diferenças significativas entre os grupos. Isso significa que a intervenção não teve efeito significativo sobre as habilidades de compreensão oral do G1, que participou de apenas 50% das atividades do Programa. No Pós-teste 2, entretanto, houve diferença significativa a favor do G2. Tais resultados sugerem a eficácia do Programa para o desenvolvimento das habilidades de compreensão oral quando este foi aplicado em sua (quase) totalidade.

Na Tabela 2, a seguir, encontram-se os resultados da análise descritiva no que se refere às habilidades de conhecimento do alfabeto e consciência fonológica, bem como da aplicação do Teste de Mann-Whitney para comparação entre os grupos (G1 x G2) nos três momentos da pesquisa. Este teste foi utilizado uma vez que os resultados obtidos pelos participantes na avaliação dessas habilidades rejeitaram a hipótese de normalidade dos dados.

		grupo	N	Média	Desvio- Padrão	Mediana	Teste t	Sig.
<b>Conhec. de letras (o a 26)</b>	<b>Pré-teste</b>	<b>G1</b>	18	8.28	5.57	6.00	159.5	0.730
		<b>G2</b>	19	9.26	7.10	8.00		
	<b>Pós-teste1</b>	<b>G1</b>	18	12.94	7.21	10.50	160.5	0.753
		<b>G2</b>	19	12.42	8.52	11.00		
	<b>Pós-teste2</b>	<b>G1</b>	18	14.78	6.13	14.00	129.5	0.210
		<b>G2</b>	19	17.68	7.67	19.00		
<b>Consc. Fonológica (o a 40)</b>	<b>Pré-teste</b>	<b>G1</b>	18	25.28	3.62	8.50	170.5	0.998
		<b>G2</b>	19	26.68	4.22	9.00		
	<b>Pós-teste1</b>	<b>G1</b>	18	31.33	3.67	11.00	147.0	0.480
		<b>G2</b>	19	29.84	3.19	10.00		
	<b>Pós-teste2</b>	<b>G1</b>	18	31.67	2.81	11.00	30.5	0.000
		<b>G2</b>	19	34.63	5.23	19.00		

Tabela 2 – Médias, Desvio-Padrão, Medianas e resultados do Teste de Mann-Whitney para a comparação dos grupos nas provas de Conhecimento de Letras e Consciência Fonológica.

Fonte: As autoras.

Os resultados apresentados na Tabela 2 indicam que não houve diferença significativa entre G1 e G2 no que se refere ao conhecimento de letras, tanto no Pré-teste, quanto nos Pós-testes 1 e 2. Observam-se, entretanto, resultados mais favoráveis do G2 após passar pela intervenção (Pós-teste 2).

No caso da consciência fonológica, os resultados mostram que não foram encontradas diferenças significativas entre G1 e G2 nem por ocasião do Pré-teste, nem do Pós-teste 1, indicando que a aplicação de apenas 50% do Programa não foi eficaz para produzir uma melhora significativa nas habilidades de consciência fonológica dos participantes do G1. Entretanto, os dados do Pós-teste 2 indicam resultados significativamente superiores do G2, após a aplicação de 90% do Programa, o que demonstra a sua eficácia, quando aplicado em sua (quase) totalidade, para o desenvolvimento dessas habilidades.

Os resultados apresentados nas comparações intragrupos indicam que, de modo geral, tanto as crianças do G1 quanto as do G2 evoluíram significativamente em suas habilidades de letramento emergente no decorrer do ano (com exceção dos participantes do G1 que não apresentaram melhoras significativas em compreensão oral e consciência fonológica no segundo semestre). Nota-se, entretanto, que os progressos do G1 foram maiores entre o Pré-teste e o Pós-teste 1 e os avanços do G2 foram maiores entre o Pós-teste 1 e o Pós-teste 2, ou seja, nos momentos em que os grupos foram submetidos ao Programa. Os resultados dessa análise reforçam aqueles obtidos na comparação entre os grupos, apoiando a hipótese da eficácia do Programa para o desenvolvimento das habilidades de letramento emergente estudadas, sobretudo no caso das habilidades de compreensão oral e consciência fonológica.

## DISCUSSÃO

A pesquisa teve por objetivo testar os efeitos do Programa DECOLE sobre as habilidades de letramento emergente de pré-escolares. As variáveis avaliadas foram vocabulário, compreensão oral, conhecimento de letras e consciência fonológica. Ao compararmos os ganhos do G1 e G2 nas diferentes etapas da pesquisa (Tabela 2), foi possível observar que os resultados obtidos no Pós-teste 1 (após o G1 ter sido submetido a cerca de 50% das atividades do programa) não mostraram diferenças significativas entre os grupos, embora o G1 tenha obtido resultados superiores ao G2 em todas as habilidades avaliadas, com exceção do teste de nomeação, utilizado para avaliar o vocabulário expressivo. Observou-se, entretanto, no Pós-teste 2 (após o G2 ter participado

de cerca de 90% das atividades do programa), diferenças significativas a favor do G2 no desempenho em consciência fonológica e compreensão oral, sugerindo a eficácia do programa para o desenvolvimento dessas competências de letramento emergente. As demais habilidades (vocabulário e conhecimento de letras) também mostraram pontuações maiores no G2, porém sem chegar a atingir significância estatística.

Esses resultados positivos vão ao encontro daqueles obtidos na avaliação do Programa Falar, Ler e Escrever (RIBEIRO *et al.*, 2014), bem como em levantamentos da literatura sobre o efeito de programas desenvolvidos com pré-escolares visando promover o desenvolvimento de habilidades de letramento emergente (BARRERA *et al.*, 2019; BURGER, 2010). Segundo Burger (2010), resultados de pesquisas realizadas em vários países mostram a diminuição da diferença entre alunos com contrastes nas origens socioculturais, após frequentarem programas pré-escolares de qualidade.

Os resultados do presente estudo indicam que ambos os grupos apresentaram ganhos significativos em vocabulário ao longo do ano (Tabela 1). Porém, o crescimento do vocabulário foi equivalente nos dois grupos durante o primeiro semestre (quando o G1 foi submetido a 50% do programa), sendo que os ganhos do G2 foram mais expressivos no segundo semestre, quando este grupo cumpriu cerca de 90% das atividades do programa, porém sem atingir significância estatística. Estes resultados podem ser explicados pelo fato de o instrumento utilizado não ser um teste específico de vocabulário, além de avaliar apenas conhecimentos do vocabulário expressivo.

Quanto à habilidade de compreensão oral (e mesmo de vocabulário receptivo), observa-se que o G2 teve ganhos significativos ao longo do ano, porém maiores no segundo semestre, quando submetido à intervenção, enquanto o G1 apresentou ganhos significativos apenas no primeiro semestre (quando submetido à intervenção), praticamente não apresentando ganhos em compreensão oral no segundo semestre (Tabela 1). Tais resultados sugerem efeito significativo do programa sobre habilidades linguísticas fundamentais para o desenvolvimento da compreensão em leitura (GOUGH; TUNMER, 1986; STORCH; WHITEHURST, 2002). É possível atribuir tais efeitos à estrutura do Programa que se baseia na leitura compartilhada de obras infantis, com atividades sistemáticas de compreensão oral, elaboradas a partir da leitura das histórias. De fato, vários estudos têm indicado os efeitos da leitura compartilhada no desenvolvimento da linguagem oral (BARRERA *et al.*, 2019; SHANAGAN; LONIGAN, 2010).

Ambos os grupos evoluíram significativamente ao longo do ano em seu conhecimento do alfabeto. Observa-se, no entanto (cf. Tabela 1), que os ganhos do G1 foram maiores no primeiro semestre (do Pré-teste para o Pós-teste 1) e os do G2 no segundo

semestre (do Pós-teste 1 para o Pós-teste2), o que corresponde aos períodos em que os respectivos grupos passaram pela intervenção, porém as diferenças entre os grupos não foram estatisticamente significativas. É importante enfatizar que o Programa DECOLE não tem como objetivo específico o trabalho com as letras do alfabeto. Nesse sentido, os resultados obtidos vão ao encontro daqueles do estudo de Ribeiro *et al.*, (2014), que também observou evoluções mais modestas no conhecimento das letras, quando comparadas às evoluções observadas em outras habilidades de letramento emergente.

Em relação à evolução dos grupos em Consciência Fonológica, foi possível observar que, enquanto o G2 apresentou evolução significativa nessa habilidade ao longo do ano, especialmente no segundo semestre, quando submetido à intervenção, o G1 não apresentou ganhos no segundo semestre, tendo evolução praticamente nula nesse período (vide Tabela 1). Os resultados indicam, portanto, a eficácia do programa Decole, para o desenvolvimento das habilidades de Consciência Fonológica, que desempenham importante papel facilitador para a aprendizagem da leitura e da escrita (BARRERA; SANTOS, 2014; CASTRO; BARRERA, 2019; EHRI *et al.*, 2001; MELBY-LERVAG *et al.*, 2012; MORAIS *et al.*, 2013).

É importante salientar o fato de o estudo ter sido realizado em condições naturais de sala de aula, com as intervenções sendo feitas com grupos de alunos de tamanho equivalente ao das turmas pré-escolares, o que confere maior poder de generalização (validade externa) aos resultados obtidos.

Apesar dos resultados promissores do estudo, é importante apresentar algumas limitações. Uma delas diz respeito ao tempo de intervenção (e conseqüente de aplicação do programa) ter sido diferente nos dois grupos. Assim, não foram encontrados resultados positivos significativos com o G1, já que fatos alheios à pesquisa prejudicaram a realização da intervenção no primeiro semestre letivo. Além disso, é possível questionar o fato de a intervenção ter ocorrido em cada grupo em momentos diferentes do ano escolar, o que faz pensar na hipótese de que os melhores resultados do G2 possam ser devidos ao fato de as crianças estarem mais desenvolvidas cognitivamente e poderem aproveitar melhor o programa, ou ao fato da pesquisadora ter mais prática na sua aplicação, pois o estava aplicando pela segunda vez. Entretanto, dado que as crianças do G1 praticamente não evoluíram em suas habilidades de compreensão oral e em consciência fonológica no segundo semestre letivo, mas apenas no primeiro, quando submetidas ao programa aplicado, ainda que parcialmente, deixa dúvidas sobre a suposta primazia do desenvolvimento cognitivo como principal fator explicativo das evoluções significativas nessas habilidades observadas no G2.

Sugere-se, portanto, a realização de novos estudos que busquem confirmar as potencialidades do programa DECOLE, para o desenvolvimento das habilidades de letramento emergente de pré-escolares. Estudos longitudinais visando identificar os efeitos da participação no programa sobre as habilidades de leitura e escrita no primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental, também seriam desejáveis, bem como estudos explorando a eficácia do programa quando aplicado por professoras da Educação Infantil devidamente treinadas.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A.; PRUST, A. P.; ZAUZA, G.; BATISTA, L. S.; SEABRA, A. G.; DIAS, N. M. Educação Infantil e Desempenho Cognitivo e Socioemocional. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 35, n. 108, p. 281-295, 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v35n108/04.pdf>. Acesso em: fev. 2019.
- BARRERA, S. D.; SANTOS, M. J. Influência da consciência fonológica na aprendizagem da leitura e escrita: o que dizem as pesquisas brasileiras. In: OLIVEIRA, J. P. *et al.* (Org.). **Alfabetização em países de língua portuguesa**. Curitiba: CRV, 2014. p. 27-41.
- BARRERA, S. D.; RIBEIRO, I.; VIANA, F. L. Efeitos de intervenções em letramento emergente: uma revisão bibliográfica na base Scielo. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 35, 2019. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/0102.3772e3531>.
- BODROVA, E.; LEONG, D. J. Tools of the Mind: A vygotskian early childhood curriculum. **Early Childhood Services**, v. 3, n. 3, p. 245-262, 2009.
- BURGER, K. How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. **Early Childhood Research Quarterly**, v. 25, n. 2, p. 140-165, 2010.
- CAPOVILLA, F. C.; SEABRA, A. G. Teste Contrastivo de Compreensão Auditiva e de Leitura. In: SEABRA, A. G.; DIAS, N. M. (Org.). **Avaliação Neuropsicológica Cognitiva: leitura, escrita e aritmética**. v. 3. São Paulo: Memnon, 2013. p. 29-53.
- CASTRO, D.; BARRERA, S. D. The contribution of emergent literacy skills for early reading and writing achievement. **Trends in Psychology**, v. 27, n. 2, p. 509-522, 2019.
- CATTS, H. W.; HERRERA, S.; NIELSEN, D. C.; BRIDGES, M. S. Early prediction of reading comprehension within the simple view framework. **Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal**, v. 28, n. 9, p. 1407-1425, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9576-x>.
- ECALLE, J.; LABAT, H.; LE CAM, M.; ROCHER, T.; CROS, L.; MAGNAN, A. Evidence-based practices to stimulate emergent literacy skills in kindergarten in France: A large-scale study. **Teaching and Teacher Education**, v. 50, p. 102-113, 2015.
- EHRI, L. C.; NUNES, S. R.; STAHL, S. A.; WILLOUS, D. M. Systematic phonics instruction helps students learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-Analysis. **Review of Educational Research**, v. 71, n. 3, p. 393-447, 2001.

- GATTO, R. K. S. **Efeitos de um Programa de intervenção em letramento emergente desenvolvido com crianças do último ano da educação Infantil**. 2019. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto Universidade de São Paulo, SP, 2019.
- GOUGH, P. B.; TUNMER, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. **Remedial and special education**, v. 7, n. 1, p. 6-10, 1986.
- HJETLAND, H. N.; BRINCHMANN, E. I.; SCHERER, R.; MELBY-LERVÅG, M. Preschool predictors of later reading comprehension ability: A systematic review. **Campbell Systematic Reviews**, v. 13, n. 1, 2017.
- HJETLAND, H. N.; LERVÅG, A.; LYSTER, S. A. H.; HAGTVET, B. E.; HULME, C.; MELBY-LERVÅG, M. Pathways to reading comprehension: A longitudinal study from 4 to 9 years of age. **Journal of Educational Psychology**, v. 111, n. 5, p. 751-763, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1037/edu0000321>.
- HOOVER W. A.; TUNMER W. E. The Primacy of Science in Communicating Advances in the Science of Reading. **Reading Research Quarterly**, v. 57, n. 2, p. 399-408, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1002/rrq.446>.
- JUEL, C. The impact of early school experiences on initial reading. In: DICKINSON, D. K.; NEUMAN, S. B. (Ed.), **Handbook of early literacy research** (v. 2). New York: Guilford Publications, 1986. p. 410-426.
- KIM, Y. S.; PHILLIPS, B. Cognitive correlates of listening comprehension. **Reading Research Quarterly**, v. 49, p. 269-281, 2014.
- KRUSE, L. G.; SPENCER, T. D.; OLSZEWSKI, A.; GOLDSTEIN, H. Small groups, big gains: efficacy of a tier phonological awareness intervention with preschoolers with early literacy deficits. **American Journal of Speech-Language Pathology**, v. 24, n. 2, p. 189-205, 2015. DOI: [https://doi.org/10.1044/2015\\_ajslp-14-0035](https://doi.org/10.1044/2015_ajslp-14-0035).
- LERNER, M. D.; LONIGAN, C. J. Bidirectional relations between phonological awareness and letter knowledge in preschool revisited: A growth curve analysis of the relation between two code-related skills. **Journal of Experimental Child Psychology**, v. 144, p. 166-183, 2016.
- LYSTER, S. A.; SNOWLING, M.; HULME, C.; LERVÅG, A. O. Preschool phonological, morphological and semantic skills explain it all: Following reading development through a 9-year period. **Journal of Research in Reading**, v. 44, n. 1, p. 175-188, 2020.
- MALUF, M. R.; GOMBERT, J. E. Habilidades implícitas e controle cognitivo na aprendizagem da linguagem escrita. In: MALUF, M. R.; GUIMARÃES, S. R. K. (Org.). **Desenvolvimento da Linguagem Oral e Escrita**. Curitiba: Editora UFPR, 2008. p. 123-135.
- MELBY-LERVAG, M.; LYSTER, S. A.; HULME, C. Phonological skills and their role in learning to read: a meta-analytic review. **Psychological Bulletin**, v. 138, n. 2, p. 322-352, 2012.
- MELHUIISH, E. Efeitos de longo prazo da Educação Infantil: evidências e política. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 148, p. 124-149, 2013. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/cp/v43n148/07.pdf](http://www.scielo.br/pdf/cp/v43n148/07.pdf). Acesso em: jan. 2017.
- MORAIS, J.; LEITE, I.; KOLINSKY, R. Entre a pré-leitura e a leitura hábil: Condições e patamares da aprendizagem. In Maluf, M. R; Cardoso-Martins, C. (Org.). **Alfabetização no século XXI: Como se aprende a ler e escrever**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 17-48.

- NELP – National Early Literacy Panel, developing early literacy: report of the **National Early Literacy Panel**. Jessup: National Institute for Literacy. 2008 Retrieved from: <http://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf>.
- RIBEIRO, I.; COSTA, H.; BRANDÃO, S. Avaliação do Programa Falar, Ler e Escrever no Jardim de Infância. In: F. L. VIANA, F. L.; RIBEIRO, I. (Org.). **Falar, Ler e Escrever: propostas integradoras para o Jardim da Infância**. Lisboa: Santillana, 2014. p. 160-183.
- SARGIANI, R. A.; MALUF, M. R. Linguagem, cognição e educação infantil: contribuições da Psicologia Cognitiva e das Neurociências. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. 3, p. 477-484, 2018.
- SEABRA, A. G.; CAPOVILLA, F. C. Prova de consciência fonológica por produção oral. In: SEABRA, A. G.; DIAS, N. M. (Org.). **Avaliação neuropsicológica cognitiva: Linguagem oral**. v. 2. São Paulo: Memnon, 2012. p. 117-121.
- SEABRA, A. G.; TREVISAN, B. T.; CAPOVILLA, F. C. Teste Infantil de Nomeação. In: SEABRA, A. G.; DIAS, N. M. (Org.). **Avaliação neuropsicológica cognitiva: Linguagem oral**. v. 2. São Paulo: Memnon, 2012. p. 54-93.
- SHANAHAN, T.; LONIGAN, C. J. The National Early Literacy Panel: a summary of the process and the report. **Educational Researcher**, v. 39, n. 4, p. 279-285, 2010.
- STORCH, S. A.; WHITEHURST, G. J. Oral language and code-related precursors to reading: evidence from a longitudinal structural model. **Developmental Psychology**, v. 38, n. 6, p. 934-947, 2002.
- VIANA, F. L.; RIBEIRO, I. **Falar, Ler e Escrever: propostas integradoras para o Jardim da Infância**. Lisboa: Santillana, 2014.
- VIANA, F. L.; RIBEIRO, I.; BARRERA, S. D. **Decole – Desenvolvendo Competências de Letramento Emergente: Propostas integradoras para a Pré-Escola**. Porto Alegre: Penso, 2017.
- WEILAND, C.; YOSHIKAWA, H. Impacts of a prekindergarten program on children's mathematics, language, literacy, executive function, and emotional skills. **Child Development**, v. 84, n. 6, p. 2112-30, 2013.
- WHITEHURST, G. J.; LONIGAN, C. J. (2003). Emergent literacy: Development from pre readers to readers. In: NEUMAN, S. B.; DICKINSON, D. K. (Ed.). **Handbook of Early Literacy**. New York: Guildford, 2003. p. 11-29.
- WRIGHT, T. S.; NEUMAN, S. B. Paucity and disparity in kindergarten oral vocabulary instruction. **Journal of Literacy Research**, v. 46, n. 3, p. 330-357, 2014.

## SOBRE AS AUTORAS

**Regiane Kosmoski Silvestre Gatto** possui graduação em Pedagogia com Habilitação em Orientação Educacional pela UEPG (Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR, 1986), Especialização em Psicopedagogia (UNORP União Das Faculdades do Norte Paulista – SP, 2000), Especialização em Educação Especial Deficiência Auditiva (Claretiano Batatais – SP, 2008). Experiência

profissional com Educação Infantil, Ensino Fundamental e Alfabetização de Adultos. Mestrado em Psicologia (Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP Ribeirão Preto – SP, 2018). Atualmente cursando Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Psicologia na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP Ribeirão Preto.

*E-mail:* rksgatto@hotmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5036-2331>.

**Sylvia Domingos Barrera** possui graduação em Psicologia pela Universidade de São Paulo (1985), mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (1995) e doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (2000). Atualmente é professora da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Tem experiência nas áreas de Psicologia Educacional e Psicologia Cognitiva, atuando principalmente nos seguintes temas: alfabetização, consciência fonológica, habilidades metalinguísticas, dificuldades de aprendizagem, leitura e escrita.

*E-mail:* sdbarrera@ffclrp.usp.br.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7924-2755>.

*Recebido em 30 de agosto de 2024 e aprovado em 10 de dezembro de 2024.*