

LITERACIA EMERGENTE: “É DE PEQUENINO QUE SE TORCE O PEPINO!”

Inês Gomes

Professora Auxiliar

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – UFP

igomes@ufp.pt

Nelson Lima Santos

Mestre Assistente

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – UFP

limasant@ufp.pt

A literacia emergente, enquanto processo básico de aquisição de competências específicas da linguagem escrita, tem lugar antes da entrada na escola e tem vindo a assumir um papel primordial na ancoragem e promoção da literacia, em geral, e na prevenção de dificuldades de aprendizagem, em particular. Assim, o presente trabalho discute e analisa o conceito de literacia emergente, identificando os principais precursores desenvolvimentais – conhecimentos, capacidades e atitudes – da literacia, salientando o seu impacto na aprendizagem da leitura e da escrita.

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, tem-se assistido a um crescente interesse sobre o papel que as experiências com a linguagem escrita, em idade pré-escolar, desempenham na aprendizagem da leitura e da escrita. De facto, vários estudos têm salientado que a incursão nos domínios da linguagem escrita tem o seu início antes da entrada formal na escola, e que as interações que as crianças mais novas vão estabelecendo, quer com outras pessoas (crianças e adultos) quer com diversos materiais de literacia (e.g., livros, revistas, lápis, canetas), vão determinar o maior, ou menor, sucesso em aprender a ler e a escrever.

Ora, a importância de se ser bem sucedido no início do percurso escolar é evidente, se pensarmos que os primeiros anos de escolaridade permitem alicerçar as bases da linguagem escrita, constituindo-se como fundamentais para a plena mestria das capacidades de leitura, de escrita e de cálculo ao longo de todo o ciclo de vida. Na verdade, a existência de problemas nestas fases iniciais de aprendizagem da linguagem escrita poderão condicionar fortemente futuras aprendizagens (Torgesen, 1998), limitando, por conseguinte, todo o futuro percurso individual, escolar, profissional e social dos indivíduos.

De facto, a proficiência da linguagem escrita apresenta-se, cada vez mais, como um requisito indispensável da actual Era da Informação e do Conhecimento (Olson e Torrance, 2001), pois, fruto dos avanços científicos e tecnológicos que a caracterizam, esta requer o acesso constante a novas informações e a novos conhecimentos em permanente mudança. Deste modo, o lidar eficiente e eficazmente com as diversas informações, em diferentes formatos, com que diariamente somos confrontados, remete-nos para um uso competente da linguagem escrita, exigindo-se, por conseguinte, uma adequada articulação entre sociedade, indivíduos e literacia (Gomes e Lima Santos, 2004; Lima Santos e Gomes, 2004).

A literacia apresenta-se, assim, como um construto social, mediado pela linguagem, portanto, caracterizando-se por ser indissociável de práticas culturais e linguísticas, bem como de relações de poder em contextos específicos (Gillen e Hall, 2003). Decorre, daqui, o carácter complexo e multifacetado da literacia, em que interferem factores individuais, familiares, educacionais, económicos, sociais e culturais (Commission Scolaire Marie-Victorin, 2004). Consequentemente, a literacia vai-se moldando e desenvolvendo no indivíduo em função das diversas experiências e interações que o mesmo vai estabelecendo ao longo da vida, o que lhe confere uma outra característica: o seu aspecto dinâmico, logo, de permanente mudança (Gomes e Lima Santos, 2004; Lima Santos e Gomes, 2004).

Neste sentido, a literacia remete-nos para um processo, contínuo e progressivo, em constante desenvolvimento, mas que, apesar de fortemente ancorado e potenciado pelos con-

textos não escolares, vai encontrar as suas fundações na instrução formal que se recebe na escola. De facto, a literacia, ao traduzir a capacidade de compreender, de produzir e de usar com eficiência e eficácia a linguagem escrita, vai inevitavelmente apelar às competências de leitura, de escrita e de cálculo, competências estas ensinadas e aprendidas no decurso da alfabetização.

Deste modo, a aprendizagem dos mecanismos básicos da leitura, da escrita e do cálculo assume um papel importante – mas não exclusivo – na posterior aquisição de níveis elevados de literacia, o que, na actual Sociedade da Informação e do Conhecimento, se constitui numa exigência com vista ao sucesso pessoal, escolar, profissional e social.

Ora, ao contrário da linguagem falada, que surge de forma espontânea com o crescimento e maturação do organismo humano, em interacção com o desenvolvimento psicossocial, o domínio da linguagem escrita resulta de um esforço deliberado, exigindo uma instrução gradual e sistemática, isto é, uma aprendizagem. É no seio destas diferenças entre a fala, que evolui de forma natural e implícita, e a escrita, que necessita de ser aprendida explicitamente, que a aquisição da leitura e da escrita se apresenta como um processo não espontâneo, logo sujeito a dificuldades (Gomes, 2001).

E, de facto, as estimativas das dificuldades de aprendizagem, em geral, e das dificuldades de leitura e de escrita, em particular, permanecem, ainda, muito elevadas: em média, pelo menos 10 a 20 crianças em cada 100 têm dificuldades de aprendizagem e, entre estas, 5 a 10 crianças exibem especificamente dificuldades de leitura (e.g., Shaywitz, 2003).

Se considerarmos os níveis de literacia o panorama é idêntico: na verdade, vários estudos, nacionais e internacionais, com crianças em idade escolar e com adultos, têm observado a existência de níveis muito elevados de iliteracia (e.g., Benavente, Rosa, Costa e Ávila, 1996; Darcovich, 2000; GAVE, 2002, 2003, 2004; Gomes, Ávila, Sebastião e Costa, s.d.; OECD, 2003; Sim-Sim e Ramalho, 1993).

Ora, o insucesso pessoal, escolar e, até, profissional resultante destas dificuldades de aprendizagem e de níveis baixos de literacia traz consigo enormes custos para os indivíduos e para a sociedade, custos estes que justificam a necessidade de se estabelecer um diagnóstico diferencial precoce, capaz de dar uma resposta eficaz a estes casos e, tanto quanto possível, evitar que essas dificuldades se arrastem ao longo da vida. Mais ainda, torna-se importante promover a literacia em todas as crianças, minimizando, por um lado, a influência de factores sociais e culturais que possam condicionar as suas aprendizagens, e, por outro lado, favorecendo um conjunto de conhecimentos, de actividades e de experiências que envolvam o uso da linguagem escrita.

Na verdade, a promoção da literacia deve ocorrer muito cedo na vida, em idade pré-escolar, pois como nos dizem Gillen e Hall (2003), a literacia começa antes do ensino formal. Estamos, assim, perante um novo conceito de literacia – a Literacia Emergente, também designada por Literacia Precoce – que se caracteriza por ser um processo fundado em experiências, práticas e interacções com a linguagem escrita, experiências, práticas e interacções estas que, se positivas, fundam e permitem o desenvolvimento de competências da fala, da leitura e da escrita em idade pré-escolar. Deste modo, a literacia emergente, conceptualizada e operacionalizada em termos dos conhecimentos, das capacidades e das atitudes de leitura, de escrita e de cálculo adquiridas pela criança na ausência de uma instrução formal, tem vindo a assumir um papel primordial na prevenção de dificuldades e, até mesmo, de perturbações da linguagem escrita, que tão frequentemente se observam no decurso da escolarização.

De facto, a literatura especializada tem sugerido que a prática da literacia, desde os primeiros anos de vida, fornece à criança um conjunto de conhecimentos, de capacidades e de atitudes que vão ao encontro das exigências que a aprendizagem da leitura e da escrita coloca, favorecendo essa mesma aprendizagem e prevenindo o aparecimento de dificuldades (e.g., Makin, 2003; Roskos, Christie e Richgels, 2003; Smith e Dickinson, 2002).

Assim, o presente trabalho, situado numa perspectiva semiótica, cognitiva e, até, ecológica tem como objectivos discutir e analisar as principais dificuldades e exigências que a aprendizagem da linguagem escrita coloca à criança – e que, se persistirem, poderão contribuir fortemente para a iliteracia e, até mesmo, para a exclusão social –, bem como contribuir para o desenvolvimento de abordagens de prevenção e de promoção na área da literacia emergente, isto é, numa fase que podemos designar como pré-escolar.

2. APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA

Um dos pressupostos subjacentes à literacia emergente assenta na clara relação entre linguagem falada e linguagem escrita, considerando que as competências de fala, de leitura e de escrita se desenvolvem em simultâneo, encontrando-se intimamente interligadas, o que faz com que, nas palavras de Whitehead (2001), a literacia seja melhor entendida se conceptualizada como uma extensão sofisticada da linguagem falada. De facto, apesar de independentes, fala e escrita apresentam-se como dois sistemas relacionais e indissociáveis, tanto mais que uma – a escrita – é a representação da outra – a fala (Gelb, 1952/1973).

No entanto, apesar desta inter-relação entre fala e escrita, há um conjunto de diferenças a nível ontogénico, evolutivo, funcional e material (cf. Castro e Gomes, 2000), que lhes con-

ferre uma natureza e especificidades próprias. Na verdade, apesar de as linguagens falada e escrita serem ambas sistemas simbólicos, que permitem a representação e o acesso a significados, as exigências cognitivas requeridas para lidar com a informação falada e escrita vão ser acrescidas no caso desta última.

Senão vejamos: a nível da linguagem falada, à medida que a criança a desenvolve vai aprendendo, entre outras coisas, quais as palavras que, numa determinada língua, representam os conceitos. Ora, estas palavras não são mais do que sequências de sons, o que faz com que a produção e a compreensão de fala dependa, no seu limite, do conhecimento dos fonemas (Roskos *et al.*, 2003) sem, no entanto, exigir uma consciência explícita dos mesmos. Na verdade, apesar de a linguagem falada nos remeter para um uso apropriado dos fonemas, a verdade é que esta não apela a um conhecimento explícito dos mesmos, o que faz com que, na produção e na compreensão de fala, a sequenciação e o contraste dos fonemas se processe de forma inconsciente (Morais, 1997). Exemplificando, a criança é capaz de compreender e diferenciar os conceitos associados às palavras *caça* e *saca* sem, no entanto, perceber, de forma consciente, que se tratam de palavras construídas exactamente com os mesmos quatro fonemas (/k/, /á/, /s/ e /â/) mas em ordens diferentes.

Já no caso da linguagem escrita, a par desta exigência de conhecer os fonemas, torna-se essencial dominar um segundo sistema de símbolos, os grafemas, responsáveis por codificar os sons da fala, o que faz com que a aprendizagem da escrita vá apelar, por um lado, ao conhecimento de um sistema simbólico adicional – as letras do alfabeto –, e, por outro lado, à consciência dos sons da fala que, isoladamente, não têm sentido (*ibidem*).

De facto, com a linguagem escrita, a tomada de consciência da estrutura fonética da fala constitui-se numa condição essencial, exigindo a capacidade de segmentação da cadeia da fala nos seus constituintes mínimos. Recorrendo novamente ao exemplo, a criança vai ter de prestar atenção a esses quatro fonemas e à respectiva sequência em que aparecem na palavra, bem como às letras que os representam. Assim, a aprendizagem da linguagem escrita, ao contrário da linguagem falada, vai apelar à consciência fonológica, ao conhecimento do código alfabético e ao conhecimento das correspondências que se estabelecem entre grafemas e fonemas.

Ora, estas exigências, que são colocadas à criança aprendiz, apelam inevitavelmente a um desenvolvimento cognitivo adequado, podendo constituir-se em fontes de dificuldades: por um lado, a consciência de que a fala se decompõe em unidades menores é uma tarefa que, dada a natureza abstracta dos fonemas (Lieberman, Cooper, Shankweiler e Studdert-Kennedy, 1967), vai exigir capacidades de abstracção bem desenvolvidas e uma análise mais analítica da fala; por outro lado, o conhecimento das correspondências grafo-fonémicas é

dificultado nos casos em que as correspondências não são unívocas (i.e., em que um grafe-ma pode ser lido de várias maneiras possíveis, e um fonema pode ser escrito de diferentes formas), particularmente naqueles casos em que as diferentes possibilidades de correspondências não são explicadas por regras contextuais (Castro e Gomes, 2000; Gomes, 2001). Assim, a aquisição destas capacidades e conhecimentos será tanto mais potenciada quanto mais desenvolvidas estiverem as capacidades de discriminação auditiva e visual, de memória e de atenção, bem como as de linguagem falada, particularmente a nível da extensão do vocabulário e da articulação das palavras.

Mas as exigências da linguagem escrita não se limitam apenas à aquisição de capacidades e de conhecimentos que ancoram os processos de conversão grafe-ma/fonema. De facto, com a automatização dos processos de codificação, no caso da escrita, e de descodificação, no caso da leitura, a aprendizagem da linguagem escrita deixa de se centrar nos mecanismos básicos de *como ler e como escrever*, para se centrar nos de *como ler e escrever para aprender*.

Deste modo, para além da aquisição das capacidades e conhecimentos anteriormente referidos, a linguagem escrita vai implicar outras capacidades que, mais uma vez, não se encontram presentes, pelo menos de forma tão vincada, na linguagem falada das crianças mais novas, nomeadamente, a capacidade de perceber tempos e espaços que não o aqui e agora. De facto, a linguagem escrita caracteriza-se por ser descontextualizada, pois, na maior parte dos casos, o emissor e o receptor não se encontram fisicamente presentes, transcendendo, deste modo, as noções de tempo e de espaço (Roskos *et al.*, 2003).

Decorre daqui a necessidade de a mensagem escrita ser auto-suficiente, na medida em que, na maior parte dos casos, o escritor não está presente para clarificar o conteúdo ou fornecer informação adicional para uma melhor compreensão. Por conseguinte, é exigida à criança a capacidade de usar a linguagem de uma forma descontextualizada: assim, enquanto escritor, a criança deverá ser capaz de se colocar no papel do outro, fornecendo toda a informação relevante para a posterior compreensão, e, enquanto leitor, deverá ser capaz de inferir informação que não se encontra explícita no texto, integrando aquela que o texto fornece com o seu conhecimento geral prévio.

Ora, mais uma vez, a capacidade de produzir textos escritos e de compreender o que se lê pode ser beneficiada se a linguagem falada estiver bem desenvolvida, especialmente a nível da extensão do vocabulário e das competências morfo-sintácticas, e se o conhecimento geral da criança for vasto e variado. A estes factores devemos acrescentar outros, como é o caso, por exemplo, do conhecimento de diferentes tipos e estruturas de textos.

Em suma, a linguagem escrita remete-nos para um conjunto de capacidades e conhecimentos específicos que, se devidamente assimilados e integrados, permitirão à criança a construção, a transmissão e a interpretação, logo, o desenvolvimento da literacia. Assim, na medida em que estas capacidades e conhecimentos se poderão constituir em fonte de dificuldades nas fases iniciais da aprendizagem, torna-se importante fornecer à criança uma variedade de experiências, de práticas e de recursos de literacia que devem ocorrer antes dessa mesma aprendizagem (Millard, 2003; Peterson, s.d.).

Na verdade, quanto mais estas capacidades estiverem organizadas, alicerçadas e desenvolvidas no início da escolaridade, maior será o sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita (Makin, 2003; Roskos *et al.*, 2003; Smith e Dickinson, 2002): então, é neste quadro que o desenvolvimento de abordagens de prevenção e de promoção na área da literacia emergente se torna particularmente relevante, desafiando os autores deste trabalho para esta incursão prévia na temática.

3. LITERACIA EMERGENTE

A literacia emergente remete-nos para os conhecimentos, as capacidades e as atitudes que se constituem como precursores desenvolvimentais da linguagem escrita e que têm lugar antes do seu ensino formal (Gillen e Hall, 2003; Roskos *et al.*, 2003). Por conseguinte, a literacia emergente assume-se como a primeira fase da construção e do desenvolvimento da literacia, permitindo, por um lado, a compreensão de muitas características e funções das linguagens falada e escrita e, por outro lado, a formação de conceitos e o desenvolvimento de capacidades específicas de leitura e de escrita (Smith e Dickinson, 2002).

De facto, a literacia emergente pressupõe um conjunto de experiências sociais interactivas, com sentido, as quais, na ausência de instrução formal (que só tem lugar aquando da escolarização), permitem à criança adquirir consciência do impresso, adoptar comportamentos de leitor/escritor, formular hipóteses sobre a linguagem escrita e a relação que a mesma estabelece com a linguagem falada e, até, perceber que se trata de um meio de comunicação útil, que integra, de forma natural, o dia-a-dia (Commission Scolaire Marie-Victorin, 2004).

Deste modo, a literacia emergente permite estabelecer uma ponte, um *continuum* entre a pré-leitura/escrita e a leitura/escrita propriamente dita, fundando a construção e favorecendo o desenvolvimento de competências e atitudes que vão ser essenciais nos primeiros anos de escolaridade. Estamos, assim, perante um processo desenvolvimental de aquisição de competências de fala, de leitura e de escrita, em idade pré-escolar, que se caracteriza por ser dinâmico, interactivo e experiencial.

Ressalta daqui a intercomplementaridade entre fala e escrita, já que, nesta fase, a aprendizagem da leitura e da escrita se encontra imbuída no próprio sistema de comunicação oral. De facto, a literacia emergente remete-nos para a aquisição e o desenvolvimento de um conjunto de relações entre leitura e escrita, relações estas que têm por base a fala e a audição, pois, como nos dizem Roskos e colaboradores (2003), “young children need writing to help them learn about reading, they need reading to help them learn about writing; and they need oral language to help them learn about both” (p. 3).

Assim, e de acordo com Smith e Dickinson (2002), é possível delinear um conjunto de pressupostos básicos sobre a literacia emergente, a saber:

- (i) a literacia é um processo desenvolvimental contínuo, com início nos primeiros anos de vida e na ausência de uma instrução formal;
- (ii) as competências de fala, de leitura e de escrita desenvolvem-se de forma gradual e em simultâneo, encontrando-se intimamente ligadas;
- (iii) o desenvolvimento da literacia ocorre à medida que a criança usa a fala, a leitura e a escrita, quer em situação de jogo quer em situação de interacção com outras crianças e com adultos;
- (iv) os conhecimentos, as capacidades e as atitudes de literacia construídas e desenvolvidas em idade pré-escolar favorecem a aprendizagem da linguagem escrita, bem como o desenvolvimento da literacia a longo prazo.

Neste quadro, o desenvolvimento da literacia emergente remete-nos para um conjunto de práticas, de comportamentos e de actividades com materiais de literacia, bem como de experiências e interacções com crianças e adultos, que vão moldar e influenciar as capacidades, os conhecimentos e as atitudes da criança sobre a literacia (Gillen e Hall, 2003), contribuindo, deste modo, para uma melhor resolução das duas tarefas vitais que lhe estão subjacentes – a descodificação/codificação e o fazer sentido, ou compreensão (Rosenkoetter e Barton, 2002).

Ora, ao longo da literatura especializada tem sido referida a existência de determinados precursores básicos e desenvolvimentais da literacia, quer em termos de conhecimentos e de capacidades quer em termos de atitudes, que se encontram directamente relacionados com as experiências do meio (e.g., Commission Scolaire Marie-Victorin, 2004; Dougherty, 1999; Makin, 2003; Rosenkoetter e Barton, 2002; Roskos *et al.*, 2003; Smith e Dickinson, 2002; Whitehead, 2001).

Mais especificamente, a nível das capacidades e dos conhecimentos de literacia, é possível identificar dez áreas-chave que fundam e ancoram a aprendizagem da leitura e da escrita (cf. Figura 1): estas áreas remetem-nos para aspectos mais gerais, como é o caso do conhecimen-

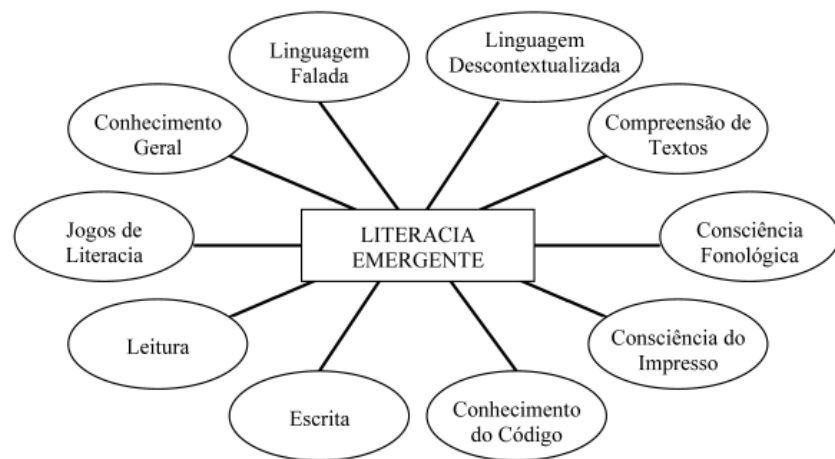


Fig.1 Precusores básicos e desenvolvimentais da literacia em termos de conhecimentos e capacidades.

to geral da criança, da mestria que tem a nível da linguagem falada e da linguagem descontextualizada e da capacidade em compreender textos de diferentes tipos e estruturas, bem como para aspectos mais específicos, directamente relacionados com a leitura e a escrita.

Assim, estes aspectos mais específicos abrangem domínios como a consciência fonológica, a consciência do impresso – nomeadamente a capacidade de reconhecer material escrito, o conhecimento da relação entre fala e escrita e o conhecimento dos mecanismos da escrita – e o conhecimento do código, que, neste caso, nos remete para o conhecimento das letras do alfabeto e das relações entre essas letras e os sons.

A estes precusores básicos juntam-se outros dois: a leitura, em que se destaca a exposição da criança a leituras

em voz alta e a leituras interactivas em pequenos grupos, e a escrita, nomeadamente, as pré-escritas e a capacidade de escrever o nome. Saliente-se que, sobre este último domínio, o desenho desempenha um papel importante tanto mais que a escrita emerge do desenho e é, muitas vezes, inspirada por ele (Whitehead, 2001). De facto, a criança em idade pré-escolar inclui frequentemente nos seus desenhos marcas da linguagem escrita, que se destacam da representação dos objectos propriamente ditos e que dependem da idade e do nível de desenvolvimento da criança. Assim, as crianças mais novas, até aos 3 anos, tendem preferencialmente a usar linhas verticais e em ziguezague para representar a escrita e linhas circulares para representar os objectos, enquanto que as mais velhas, de 4 e 5 anos, são já capazes de incluir nos seus desenhos letras, números e, até, palavras (cf. Figura 2).



Fig.2 Marcas da Linguagem Escrita – exemplos de desenhos produzidos por duas crianças – a Mariana, de 3 anos e 5 meses (esquerda), e a Angelina, de 5 anos e 4 meses (direita).

De facto, à medida que a criança se desenvolve observa-se um domínio progressivo e diferenciado destes diferentes sistemas de representação simbólica: e, assim, à medida que a criança vai sendo capaz de distinguir entre desenhos, números e palavras escritas vai desenvolvendo conhecimentos de como cada um destes sistemas representam os significados (Lancaster, 2003). Ora, a aquisição destes conhecimentos não é uma tarefa trivial, pois, apesar de específicos, estes três sistemas partilham em comum, de um ponto de vista gráfico, o poderem ser representados bi-dimensionalmente no papel. Para além disso, nem sempre os desenhos, os números e as palavras escritas se restringem apenas ao seu sistema de representação simbólica: por exemplo, os números também podem ser representados por palavras, as palavras e os números

podem ser incorporados nos desenhos e as palavras podem ser lidas (*ibidem*).

Por fim, temos os jogos de literacia que, de forma lúdica, permitem à criança um conjunto de experiências e de interações com os instrumentos de literacia e com a leitura e a escrita propriamente ditas. Saliente-se que, apesar de não ser específico da linguagem escrita, o jogo é considerado um seu precursor, pois, parafraseando Roskos e colaboradores (2003), a ligação da literacia ao jogo é uma das formas mais eficazes de fazer com que as diversas actividades façam sentido para a criança e, ao mesmo tempo, sejam agradáveis de realizar. Na verdade, a realização de tarefas e actividades com prazer vai favorecer a integração, a prática e a testagem de conhecimentos (Rosenkoetter e Barton, 2002), contribuindo, deste modo, para

a adopção de atitudes e de disposições em relação à linguagem escrita que se constituem como precursores da literacia. Estas atitudes e disposições vão desde uma forte motivação para a linguagem escrita, traduzida, por exemplo, em frequentes solicitações de leitura em voz alta ou em frequentes produções de pré-escrita, até uma elevada persistência em explorar a linguagem escrita, como instrumento de fazer sentido (Roskos *et al.*, 2003). A estas juntamos outras: a vontade de ouvir histórias, de desenhar e de escrever, a curiosidade sobre palavras e letras, o gosto por canções, poemas e rimas, o desejo de brincar e jogar com a linguagem, o interesse em saber como as diferentes línguas funcionam e suas especificidades (Whitehead, 2001).

Em síntese, a literacia emergente remete-nos para um conjunto de precursores básicos da linguagem escrita, directamente relacionados com as experiências do meio em que a criança se encontra (Makin, 2003) e cuja aquisição determinará o rumo da aquisição e do desenvolvimento da literacia.

4. CONCLUSÃO: DA LITERACIA EMERGENTE À LITERACIA

Neste quadro conceptual, em que as vantagens da literacia emergente se tornam evidentes, assume-se como fundamental o desenvolvimento de actividades e de práticas ligadas à linguagem escrita, proporcionando à criança um conjunto de experiências, com sentido, que lhe possibilitem a aquisição dos pré-requisitos necessários para uma aprendizagem com sucesso da leitura e da escrita.

Isto é particularmente evidente se pensarmos que as primeiras experiências com a fala, a leitura e a escrita são fortemente influenciadas pelos contextos sociais e culturais em que a criança se encontra (Peterson, s.d.; Smith e Dickinson, 2002). De facto, a quantidade e a qualidade destas experiências poderá condicionar fortemente a aprendizagem da linguagem escrita, em particular, e o desenvolvimento da literacia, em geral, o que, *per se*, justifica a necessidade de implementação de programas de literacia emergente.

Ora, a implementação destes programas deve ter em consideração que a literacia emergente se caracteriza por ser um processo holístico, direccionado para e por competências cognitivas e afectivas, e por ser um processo de construção de significado e um processo de comunicação (Commission Scolaire Marie-Victorin, 2004). Mais, ainda, por ser um processo desenvolvimental, o que alerta para a necessidade de se conceberem e construírem programas que respeitem e se adequem ao nível de desenvolvimento físico, cognitivo e psicossocial da criança.

De facto, a escolha de tarefas, de actividades e de práticas de literacia a implementar, bem como as exigências em termos de conhecimentos e de capacidades a adquirir, devem ser sempre enquadradas na etapa desenvolvimental em que a criança se encontra. Não se pode esperar, por exemplo, que a criança mais pequena domine com mestria a linguagem descontextualizada, na medida em que, de um ponto de vista cognitivo, ela ainda não é capaz de tomar a perspectiva do outro (Rosenkoetter e Barton, 2002).

Ressalta daqui a necessidade de se conceptualizar a literacia emergente como um processo básico promotor do desenvolvimento da literacia que, apesar de orientado, não se constitui num processo formal de ensino-aprendizagem. Na verdade, a literacia emergente não pretende ensinar a ler ou a escrever, nem levar a criança a alcançar os padrões de literacia adulta, pois, para além de desenvolvimentalmente ser inadequado, poderá ser contraproducente e prejudicial para a criança, levando-a a associar a linguagem escrita ao fracasso. Pelo contrário, a literacia emergente enfatiza a aquisição natural de competências, capacidades, conhecimentos e atitudes, incentivando o gosto pelos livros, o interesse pela linguagem escrita e o estabelecimento de interacções positivas entre crianças e adultos.

Assim, a prossecução destes objectivos será melhor conseguida se os programas de literacia emergente forem concebidos à luz de diferentes, mas complementares, abordagens (Commission Scolaire Marie-Victorin, 2004), das quais se destacam as seguintes:

- (i)** cognitiva, através de actividades e de práticas que encorajem conflitos cognitivos;
- (ii)** interactiva, através de interacções significativas, contextuais e com sentido entre a criança e outras crianças e adultos;
- (iii)** semiótica, através de actividades, de práticas e de interacções que promovam a construção do significado;
- (iv)** ecológica, através do envolvimento directo dos diferentes agentes/actores que fazem parte da vida da criança, bem como da análise das inter-relações e/ou dos processos que existem entre esses actores e o meio.

Em jeito de conclusão, a implementação de programas de literacia emergente, fundados num conjunto de actividades e de acções em idade pré-escolar, permitirão ancorar, promover e encorajar a aquisição de conhecimentos, de capacidades e de atitudes essenciais para a mestria da linguagem escrita, fornecendo, deste modo, as fundações e alicerces para a literacia. Destaca-se, assim, a importância das experiências precoces para a aprendizagem da linguagem escrita e para o desenvolvimento da literacia, pois, como nos diz a sabedoria popular, “*é de pequenino que se torce o pepino!*”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Benavente, A., Rosa, A., Costa, A. F. e Ávila, P. (1996). *A Literacia em Portugal. Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian / Conselho Nacional de Educação.
- Castro, S. L. e Gomes, I. (2000). *Dificuldades de Aprendizagem da Língua Materna*. Lisboa, Universidade Aberta.
- Commission Scolaire Marie-Victorin (2004). *Hand in Hand: Emergent Literacy from A to Z*. [Em linha]. Disponível em http://www.meq.gouv.qc.ca/DFGA/disciplines/alphabetisation/autres_production/pdf/41-1003-07A.pdf [Consultado em 01/07/2005].
- Darcovich, N. (2000). The Measurement of Adult Literacy in Theory and in Practice. *In: International Review of Education*, 46 (5), pp. 367-376.
- Dougherty, C. (1999). *Improving Early Literacy of Preschool Children. A handbook for prekindergarten educators*. Disponível em <http://www.ti.com/corp/docs/company/citizen/foundation/leapbounds/preschool.pdf> [Consultado em 01/07/2005].
- GAVE (2002). *PISA 2000 – Conceitos Fundamentais em Jogo na Avaliação de Literacia Matemática e Competências dos Alunos Portugueses*. Lisboa, Gabinete de Avaliação Educacional do Ministério da Educação.
- GAVE (2003). *PISA 2000 – Conceitos Fundamentais em Jogo na Avaliação de Literacia Científica e Competências dos Alunos Portugueses*. Lisboa, Gabinete de Avaliação Educacional do Ministério da Educação.
- GAVE (2004). *Resultados do Estudo Internacional PISA 2003*. Lisboa, Gabinete de Avaliação Educacional do Ministério da Educação.
- Gelb, I. J. (1973). *Pour une Théorie de L'Écriture*. Paris, Flammarion. [Edição original de 1952]
- Gillen, J. e Hall, N. (2003). The Emergence of Early Literacy. *In: Hall, N., Larson, J. e Marsh, J. (Eds.), Handbook of Early Childhood Literacy*. London, SAGE, pp. 3-12.
- Gomes, I. (2001). *Ler e Escrever em Português Europeu*. Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Porto, Edição do Autor.
- Gomes, I. e Lima Santos, N. (2004). Literacia: Questões Conceptuais e Metodológicas para a Construção de Instrumentos de Avaliação. *In: Machado, C. Almeida, L. Gonçalves, M. e Ramalho, V. (Orgs.), Actas da X Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Braga, APPORT, pp. 41-46.
- Gomes, M. C., Ávila, P., Sebastião, J. e Costa, A. F. (s.d.). *Novas Análises dos Níveis de Literacia em Portugal: Comparações Diacrónicas e Internacionais*. [Em linha]. Disponível em <http://www.aps.pt/ivcong-actas/Acta104.PDF> [Consultado em 28/04/2004].
- Lancaster, L. (2003). Moving into Literacy: How it all Begins. *In: Hall, N., Larson, J. e Marsh, J. (Eds.), Handbook of Early Childhood Literacy*. London, SAGE, pp. 145-153.
- Lieberman, A. M., Cooper, F. S., Shankweiler, D. P. e Studdert-Kennedy, M. (1967). Perception of the Speech Code. *In: Psychological Review*, 74, pp. 431-461.
- Lima Santos, N. e Gomes, I. (2004). Literacia: Da Escola ao Trabalho. *In: Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da UFP*, 1, pp. 169-177.
- Makin, L. (2003). Creating Positive Literacy Learning Environments in Early Childhood. *In: Hall, N., Larson, J. e Marsh, J. (Eds.), Handbook of Early Childhood Literacy*. London, SAGE, pp. 327-337.
- Millard, E. (2003). Gender and Early Childhood Literacy. *In: Hall, N., Larson, J. e Marsh, J. (Eds.), Handbook of Early Childhood Literacy*. London, SAGE, pp. 22-33.
- Morais, J. (1997). *A arte de ler. Psicologia Cognitiva da leitura*. Lisboa, Edições Cosmo.
- OECD (2003). *Learning for Tomorrow's World. First Results from PISA 2003* [Em linha]. Disponível em <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/1/60/34002216.pdf> [Consultado em 24/03/2005].
- Olson, D. R. & Torrance, N. (2001). *The Making of Literate Societies*. Malden, Blackwell Publishers.
- Peterson, S. (s.d.). *New Paths in Early Literacy Teaching and Learning* [Em linha]. Disponível em <http://www.cayc.ca/npel.pdf> [Consultado em 01/07/2005].
- Rosenkoetter, S. e Barton, L. R. (2002). Bridges to Literacy: Early Routines that Promote Later School Success. *In: Zero to Three, Fev./Mar.*, pp. 33-38.

Roskos, K. A., Christie, J. F. e Richgels, D. J. (2003). *The Essentials of Early Literacy Instruction* [Em linha]. Disponível em <http://www.journal.naeyc.org/btj/200303/Essentials.pdf> [Consultado em 01/07/2005].

Shaywitz, S. (2003). *Overcoming Dyslexia: A New and Complete Science-Based Program for Reading Problems at any Level*. New York, Alfred A. Knopf.

Sim-Sim, I. e Ramalho, G. (1993). *Como Lêem as nossas Crianças? Caracterização do Nível de Literacia da População Escolar Portuguesa*. Lisboa, Ministério da Educação - Gabinete de Estudos e Planeamento.

Smith, M. W. e Dickinson, D. K. (2002). *Early Language and Literacy Classroom Observation (ELLCO). Toolkit, Research Edition*. Baltimore, Brookes Publishing.

Torgesen, J. K. (1998). Catch Them Before They Fall. In: *American Educator, Spring/Summer*, pp. 1-8.

Whitehead, M. (2001). *The Development of Language and Literacy*. London, Paul Chapman Publishing.