

MESTRADO EM PSICOLOGIA
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Contributos da tarefa de escrita inventada e análise dos resultados da sua aplicação junto de crianças no final do pré-escolar

Carolina Moniz Mateus

M

2023



Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**Contributos da tarefa de escrita inventada e análise dos resultados da sua aplicação
junto de crianças no final do pré-escolar**

Carolina Moniz Mateus
outubro de 2023

Dissertação apresentada no Mestrado em Psicologia da Educação e do Desenvolvimento Humano, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, orientada pela Professora Doutora **Teresa Maria Pinto da Cruz Barreiros Leal** (FPCEUP).

AVISOS LEGAIS

A presente dissertação é um reflexo das perspetivas, do trabalho e das interpretações da autora no momento da sua entrega. Esta dissertação pode conter incorreções, tanto conceptuais como metodológicas, que podem ter sido identificadas em momento posterior ao da sua entrega. Por conseguinte, qualquer utilização dos seus conteúdos deve ser exercida com cautela.

Ao entregar esta dissertação, a autora declara que a mesma é resultante do seu próprio trabalho, contém contributos originais e são reconhecidas todas as fontes utilizadas, encontrando-se tais fontes devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na secção de referências. A autora declara, ainda, que não divulga na presente dissertação quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade industrial.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Professora Doutora Teresa Leal e à Ana, o meu muito obrigada pela disponibilidade, pelo cuidado, pela compreensão e simpatia. Queria agradecer por tudo, mas principalmente por me guiarem e orientarem durante este percurso tão atribulado.

A toda a minha maravilhosa família por serem os melhores do mundo.

Ao meu papi por estar sempre pronto para me elevar e motivar. E, principalmente, por ter sido ele a estar do meu lado no momento que mais precisei, obrigada pai, obrigada por nunca me teres largado a mão!

À minha mami pelo seu amor incondicional, que mesmo longe nunca deixou de apoiar-me, por estar sempre pronta a me escutar, por querer compreender o que estou a sentir e se sacrificar por mim. Obrigada mãe, obrigada por seres a pessoa que mais confio!

À minha bó Fernanda por me ter recebido de braços abertos e ter tido muita paciência para comigo. Obrigada avó, graças a ti estou a conseguir seguir o meu sonho de ser psicóloga!

Ao meu Rodrigo, por ser o melhor companheiro e o meu maior fã, obrigada por me ajudares, mesmo sem perceberes nada sobre o tema, e, principalmente, por me apoiares. Obrigada por me lembrares todos os dias que eu sou capaz. Obrigada meu amor!

Obrigada a todos os meus amigos e colegas da UP e da UFP, pela amizade, pelas conversas e preocupação ao longo de todo este tempo.

E a todas as pessoas com quem me cruzei e me ajudaram a crescer a todos os níveis!

RESUMO

A Educação Pré-escolar desempenha um papel importante no desenvolvimento infantil, enquanto contexto de oportunidades e facilitador na aquisição de competências não-acadêmicas e pré-acadêmicas. Dentro destas competências, os investigadores têm destacado o papel das competências de literacia emergente, como precursores essenciais da aprendizagem da leitura e da escrita antes do início da aprendizagem formal.

Desde muito cedo, as crianças começam a desenvolver interesse e curiosidade para explorar a escrita, sendo que uma forma de o observar é através de produções de Escrita Inventada. Portanto, o presente estudo insere-se no quadro teórico da literacia emergente, com um foco especial na Escrita Inventada, e tem como objetivo principal analisar os resultados da aplicação de uma tarefa de Escrita Inventada em dois momentos do ano letivo, junto de 117 crianças em idade pré-escolar de um Agrupamento de Escolas do Norte do país.

Os resultados sugerem uma evolução positiva, do início para o final do ano letivo, das conceptualizações das crianças sobre a escrita. Foram identificadas associações fortes entre os resultados nesta tarefa com as provas de conhecimento de letras e o conhecimento do impresso por parte das crianças. Na discussão, são examinadas as implicações destes resultados para a educação pré-escolar, com destaque para a importância de intervenções diversificadas para desenvolver competências de literacia emergente e promover a equidade em crianças de idade pré-escolar.

Palavras-Chaves: Educação Pré-escolar; Literacia Emergente; Escrita Inventada.

ABSTRACT

Preschool Education plays an important role in child development, serving as a context of opportunities and a facilitator in the acquisition of non-academic and pre-academic skills. Within these competencies, researchers have emphasized the role of emergent literacy skills as essential precursors to reading and writing acquisition before the formal learning process begins.

From a very early age, children begin to develop a keen interest and curiosity in exploring writing, which can be observed through their attempts at Invented Writing. Therefore, this present study fits into the theoretical framework of emergent literacy, with a special focus on Invented Writing, and its main objective is to analyze the results of applying an Invented Writing task at two points during the academic year, involving 117 preschool children from a school district in the northern part of the country.

The results suggest a positive evolution in children's conceptualizations of writing from the beginning to the end of the academic year. Strong associations have been identified between the results in this task and the children's knowledge of letters and print awareness. In the discussion, the implications of these findings for preschool education are examined, emphasizing the importance of diversified interventions to foster emergent literacy skills and promote equity among preschool-aged children.

Keywords: Preschool Education; Early Literacy; Invented Writing.

RÉSUMÉ

L'éducation préscolaire joue un rôle important dans le développement de l'enfant, en tant que contexte d'opportunités et facilitateur dans l'acquisition de compétences non académiques et pré-académiques. Parmi ces compétences, les chercheurs ont mis en avant le rôle des compétences en littératie émergente en tant que précurseurs essentiels à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture avant le début de l'apprentissage formel.

Dès leur plus jeune âge, les enfants commencent à développer un vif intérêt et une curiosité pour explorer l'écriture, ce qui se manifeste par des tentatives de l'Écriture Inventée. Ainsi, la présente étude s'inscrit dans le cadre théorique de la littératie émergente, avec un accent particulier sur l'Écriture Inventée, et son principal objectif est d'analyser les résultats de l'application d'une tâche d'Écriture Inventée à deux moments de l'année scolaire, impliquant 117 enfants d'âge préscolaire d'un district scolaire du nord du pays.

Les résultats suggèrent une évolution positive dans la conceptualisation de l'écriture par les enfants, du début à la fin de l'année scolaire. Des associations fortes ont été identifiées entre les résultats de cette tâche et la connaissance des lettres et la conscience de l'écrit chez les enfants. Dans la discussion, les implications de ces constatations pour l'éducation préscolaire sont examinées, en mettant l'accent sur l'importance d'interventions diversifiées pour favoriser les compétences en littératie émergente et promouvoir l'équité parmi les enfants d'âge préscolaire.

Mot-clé: Éducation préscolaire; Littératie précoce; Écriture inventée.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. A Educação Pré-Escolar

A Educação é um dos princípios mais necessários para o desenvolvimento de uma sociedade ativa e capaz. Sendo esta importante em todas as etapas do ciclo vital por influenciar o desenvolvimento do indivíduo. Assim, torna-se de extrema relevância estimular oportunidades para a aprendizagem desde os primeiros anos de vida, sendo que, a educação deve ser compreendida como um processo contínuo e transversal (Silva et al., 2016).

No que diz respeito à educação pré-escolar, esta tem como objetivo oferecer às crianças a oportunidade de se envolverem em experiências de adaptação, socialização e integração com outras crianças e adultos, sendo caracterizada como um período crucial para o desenvolvimento infantil, que trará benefícios ao nível académico, mas também socioemocional (Anderson et al., 2003; Cruz et al., 2014; Phillips et al., 2017; Pires et al., 2020).

Em Portugal, a Educação Pré-Escolar (EPE) está enquadrada na Lei-Quadro nº5/97 de 10 de fevereiro e é caracterizada por ser a primeira etapa do processo educativo ao longo da vida. Esta, apesar de ser facultativa, assume um papel adicional à ação educativa da família ou respetivos responsáveis e destina-se a crianças entre os 3 anos de idade e a idade de ingresso no 1º ciclo do Ensino Básico (Lei-Quadro 5/1997).

Torna-se essencial procurar estabelecer uma relação cooperativa de envolvimento e participação entre todas as partes, para que seja possível promover, junto das crianças, um desenvolvimento global e equilibrado. Com vista a igualar oportunidades e, assim, facilitar a inclusão e a adaptação à sociedade como um ser dotado de autonomia, liberdade e solidariedade (Lei-Quadro 5/1997).

A frequência da educação pré-escolar e a qualidade destes contextos, experiências e oportunidades de desenvolvimento em crianças nesta faixa etária parecem estar relacionadas com um desenvolvimento mais ajustado, uma melhor adaptação ao contexto escolar, uma maior capacidade de aprendizagem e desempenho ao longo do percurso escolar, mas também ao desenvolvimento de comportamentos sociais mais adequados (Anderson et al., 2003; Teixeira et al., 2011).

Assim, através da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, foram desenvolvidas as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar* (OCEPE), constituindo uma ferramenta importante para garantir a qualidade da educação pré-escolar em Portugal e, consequentemente, promover um desenvolvimento adequado das crianças nesta fase (Silva et al., 2016).

Importa referir que estas orientações não pretendem trabalhar para a escolarização da EPE, mas sim para a promoção de um caminho facilitador do desenvolvimento integral da criança, através do desenvolvimento de atividades educativas, isto é, aprendizagens enriquecedoras ao desenvolvimento das mesmas. Além disso, o desenvolvimento da criança deve ser o efeito da interligação das dimensões sociais, físicas, emocionais e culturais que, tal como a sua aprendizagem, apresentam uma configuração holística no que diz respeito à construção do sentido do mundo, à construção da sua identidade e à compreensão das relações que estabelece com os outros (Silva et al., 2016).

Neste sentido, para este estudo, é de destacar, dentro das áreas de conteúdos a serem desenvolvidas na EPE, a linguagem oral e a abordagem à escrita. Estas áreas expõem o papel do desenvolvimento da linguagem oral na EPE, sendo definidas como um instrumento para a comunicação e para a expressão, que vai evoluindo ao longo deste período (Silva et al., 2016). Pois, segundo as OCEPE, deve-se destacar precocemente e fazer emergir “a escrita, através do contacto e uso da leitura e da escrita em situações reais e funcionais associadas ao quotidiano da criança” (Silva et al., 2016, p. 6).

2. Literacia Emergente e suas Competências

O despertar da disposição para explorar e conhecer a escrita e o oral faz com que a entrada neste mundo aconteça ainda antes do ensino formal, em diversos contextos, por meio de contactos proximais, e de um modo contínuo (Teixeira, 2015).

As OCEPE definem três áreas de conteúdo para o trabalho no jardim de infância: a área da formação pessoal e social, a área de expressão e comunicação e a área do conhecimento do mundo (Silva et al., 2016). Integrado na área de expressão e comunicação, o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita evidencia a importância do desenvolvimento precoce da linguagem oral e escrita através de interações e experiências em diversos contextos considerando o seu papel na comunicação, aprendizagem, pensamento e desenvolvimento cognitivo (Silva et al., 2016; OECD, 2017).

Deste modo, promover nas crianças conhecimentos e competências básicas acerca da leitura e da escrita e das suas funcionalidades tornam-se metas importantes, até antes do início do ensino formal (Cruz, 2011; Teixeira, 2015). É desta premissa que nasce o termo de literacia emergente de Sulzby e Teale (*cit. in* Teixeira, 2015), que descreve a criança como o agente mais ativo na sua própria construção de conhecimentos (Teixeira, 2015).

Em geral, a literacia emergente diz respeito ao conhecimento das crianças sobre a literacia antes do início da aprendizagem formal (Silva et al., 2001), o que contempla a necessidade de certas competências específicas de literacia para a aprendizagem posterior da leitura e da escrita e, consequentemente, outras áreas do conhecimento (Cruz, 2011; Sénéchal et al., 2001; Teixeira, 2015). Isto vem romper com a ideia anteriormente existente de que uma criança para aprender a ler e a escrever necessita de um determinado nível de maturação cognitiva (Sénéchal et al., 2001).

Segundo Sénéchal e colaboradores (2001), para alguns autores, a literacia emergente inclui comportamentos e conceitos que precedem a aprendizagem da leitura e da escrita, enquanto outros defendem que consiste na primeira etapa de aquisição de leitura que terminará na leitura convencional. O conceito de literacia emergente e as competências que lhe estão associadas podem ser explicados por vários modelos teóricos, dos quais se destacam os modelos de Mason e Stewart (1990), Whitehurst e Lonigan (1998) e de Sénéchal et al. (2001).

Para este trabalho, o foco será no modelo proposto por Sénéchal e colaboradores (2001). Este modelo agrupa a literacia emergente em conhecimento concetual e conhecimento processual, o conhecimento narrativo e do vocabulário e as competências metalinguísticas.

O conhecimento concetual diz respeito ao ato de leitura e escrita, ao conhecimento do impresso, às funções da literacia e à autoperceção de aprendizagem da leitura. O conhecimento processual foca-se no conhecimento dos mecanismos de leitura e escrita (e.g., nome e som das letras; ortografia pré-convencional em diversas situações) (Sénéchal et al., 2001).

Através deste modelo, vários dados relevantes foram epiloadados, de forma a melhorar a compreensão das relações entre as várias competências da literacia emergente. Fundamentalmente, verificou-se que o conhecimento do impresso (conhecimento concetual) relaciona-se com o princípio alfabético (conhecimento processual) e com o vocabulário, mas o mesmo não acontece com a consciência fonológica (Sénéchal et al., 2001). Porém,

Sénéchal e colaboradores (2001) acrescentam que, por sua vez, a consciência fonológica relaciona-se com o vocabulário e com o princípio alfabético.

Podemos salientar que a linguagem escrita, o conhecimento do impresso e a linguagem oral, como o vocabulário, a compreensão e o conhecimento narrativo, estão relacionados entre si e aperfeiçoam-se mutuamente (Sénéchal et al., 2001).

Sénéchal e colaboradores (2001) identificaram um conjunto de competências de literacia emergente, que ao serem adquiridas precocemente, permitem facilitar a aprendizagem formal da leitura e da escrita à entrada na escolaridade obrigatória. Estas competências são então promovidas tanto nos contextos de educação pré-escolar, como no contexto familiar (Silva et al., 2016). Assim, podemos destacar algumas destas competências:

3.1. Consciência Fonológica

A consciência fonológica pode ser definida como a consciência sobre a estrutura fonológica da língua ou a capacidade de refletir sobre os segmentos sonoros das palavras expressadas oralmente, através de uma análise fonémica, silábica e intrassilábica, capaz de identificar, dividir, isolar, combinar e manipular toda a organização fonológica das unidades linguísticas (Chagas, 2020; Ferraz, 2011; Sim-Sim et al., 2008). Resumidamente, consiste na capacidade de identificar e manipular sons constituintes das palavras e mostra-se como facilitadora do processo de aprendizagem da leitura (Leal et al., 2006; Silva et al., 2016; Snow et al., 1998).

Neste sentido, torna-se lógico considerar a consciência fonológica como uma das principais competências de literacia, por esta ser importante tanto no processo de decodificação da escrita como no desenvolvimento do princípio alfabético (Sim-Sim et al., 2008).

3.2. Conhecimento do Nome das Letras (CNL)

A competência do conhecimento do nome da letra, como o próprio nome já explicita, refere-se ao conhecimento que as crianças têm sobre as letras do alfabeto, mais precisamente, o nome da letra e a sua forma visual (Alves, 2020).

Sabe-se que o conhecimento do nome das letras e a correspondência grafema-fonema estão implicados no processo de aprendizagem da leitura e da escrita (Leal et al., 2006; Sénéchal & LeFevre, 2002; Silva et al., 2016). E que o mesmo, está internamente relacionado com a consciência fonológica, sendo esta uma competência chave e do tipo âncora para o

desenvolvimento da compreensão da relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita (Alves Martins & Silva, 1999; Teixeira, 2015).

Contudo, é de salientar que o nome das letras pode não ser semelhante ao fonema que representa nas palavras (Silva, 1997). É ditado que este facto, onde as crianças percebem que o nome da letra pode representar o som da mesma em algumas palavras, apresenta-se como algo positivo e relacional para o desenvolvimento da consciência fonológica e, consequentemente, para o desenvolvimento do princípio alfabético e outras competências (e.g., escrita inventada) essenciais para o desenvolvimento das aprendizagens na leitura e na escrita. Assim, o ensino desta competência deve seguir uma orientação para que todo o processo se realize conforme os critérios vantajosos para as crianças: 1) nome das letras; 2) som das letras; e 3) correspondências (Alves, 2020).

3.3. Conhecimento do Impresso

O conhecimento do impresso “inclui todo o tipo de conhecimentos relacionados com a estrutura, organização, funcionalidade e significado do material impresso” (Teixeira, 2015, p. 58). Ou seja, caracteriza-se pela aquisição de diferentes princípios através de experiências de literacia e engloba a direção da leitura e escrita, os sinais de pontuação, os conceitos de palavra e letra e o espaçamento entre as palavras (Leal et al., 2005; Leal et al., 2006; Sénéchal & LeFevre, 2002).

Esta competência facilita a aquisição dos processos de descodificação e de compreensão da leitura, por outras palavras, o simples contacto com material impresso e a orientação correta dada por um terceiro serão mecanismos promotores e facilitadores para a compreensão das convenções da escrita (Leal et al., 2005; Leal et al. 2006; Silva et al., 2016).

3.4. Vocabulário

O vocabulário apresenta-se como crucial para a aprendizagem da linguagem escrita, mas também para a aprendizagem da leitura, facilitando ambas. Assim, a aquisição de vocabulário permite à criança dar significado às palavras e, consequentemente, ao texto, tornando o processo da leitura e da escrita mais fácil e acessível e proporcionando à criança um maior domínio da linguagem oral (Leal et al., 2006; Sénéchal & LeFevre, 2002; Viana, 2005).

Todavia, segundo Sénéchal e LeFevre (2002), esta competência parece estar mais associada à compreensão da leitura do que a própria descodificação.

3.5. *Escrita Inventada*

Apesar de se reconhecer a importância de todas as competências que integram o conceito de literacia, estimulando a aprendizagem da leitura e da escrita, para este trabalho elegeu-se a escrita inventada como alvo preferencial de estudo, uma vez que existe uma relação segura entre os dois conceitos, do mesmo modo que se identificam fortes relações entre a escrita inventada e outras competências de literacia (Alves Martins, 2014).

O interesse pelas produções escritas das crianças em idade pré-escolar, ou seja, as escritas inventadas, começou desde a década de 70 (Silva & Almeida, 2015; Silva & Alves Martins, 2010), conceituando-as como conceptualizações infantis sobre a linguagem escrita que exprimem a escrita das crianças antes do ensino formal (Proença, et al., 2015). Para além disto, vários estudos realizados dentro desta temática tornaram-se extremamente relevantes por fornecerem contributos para a compreensão de como se desenvolve o processo inicial da aprendizagem da escrita (Alves Martins, 2014; Alves Martins et al., 2014, 2015; Silva, 2003; Teixeira, 2015).

Assim, as escritas inventadas são analisadas como um processo evolutivo, que transita por seis estádios descritos na teoria da psicogénese da escrita (Ferreiro & Teberosky, 1986; Ferreiro, 1988). Este processo inicia-se com grafismos não convencionais, onde não existe a intenção de representar a fala através da escrita e termina numa escrita alfabética-ortográfica que respeita as convenções da escrita (Alves Martins et al., 2014; Ferreiro & Teberosky, 1986; Salvador et al., 2012; Silva, 2003; Teixeira, 2015). Estas produções infantis fornecem informação importante sobre como é percebida pela criança a relação entre o oral e a escrita, o que possibilita afirmar que as escritas inventadas para além de serem um meio privilegiado para o acesso ao princípio alfabético (Albuquerque & Alves Martins, 2018, 2019, 2020; Albuquerque et al., 2011; Alves Martins, 2014; Alves Martins & Silva, 2006; Ferreiro, 1988; Ferreiro & Teberosky, 1986; Lourenço & Alves Martins, 2010; Proença, et al., 2015; Salvador et. al, 2012; Silva, 2004; Teixeira, 2015) têm, também, efeitos benéficos e implicações em diversos domínios e/ou competências de literacia.

Sendo que a consciência fonológica abrange todos os tipos de consciência dos sons que compõem o sistema de uma língua, as crianças que participam e realizam atividades de escrita inventada começam a diferenciar unidades fonológicas mais abstratas do que as sílabas, o que naturalmente fará com que as primeiras análises fonémicas resultem de uma combinação da percepção de que a escrita codifica a linguagem oral e o uso de letras convencionais a um nível silábico (Alves Martins, 2014; Chagas, 2020; Teixeira, 2015). Assim, ocorre de um modo progressivo uma evolução ao nível do levantamento de hipóteses

sobre o descritivo do fonema e/ou da palavra (Albuquerque & Alves Martins, 2018, 2019; Proença, et al., 2015; Teixeira, 2015).

Em simultâneo com a consciência fonológica, o conhecimento do nome das letras para além de influenciar a atividade da escrita inventada das crianças, demonstra igualmente, uma melhoria por meio da simples participação nas atividades deste tipo, uma vez que se começa a dar a perceção da associação linguística (Lourenço & Alves Martins, 2010; Silva & Almeida, 2015; Silva & Alves Martins, 2010; Teixeira, 2015).

Por fim, sabe-se hoje que as escritas inventadas influenciam positivamente a aprendizagem e o interesse pela leitura, mais precocemente (Albuquerque & Alves Martins, 2018, 2019; Albuquerque et al., 2011; Alves Martins, 2014; Alves Martins, et al., 2014; Alves Martins, et al., 2015; Proença, et al. 2015).

Neste sentido, realizar atividades de escrita inventada com as crianças de idade pré-escolar, estimulará as mesmas a trabalhar e a desenvolver a escrita, através de várias tentativas e, conseqüentemente, das reflexões realizadas de forma individual ou por meio do feedback corretivo (Albuquerque & Alves Martins, 2018; Alves Martins et al., 2015; Teixeira, 2015). As crianças começam a ganhar mais interesse pela escrita e, naturalmente, a pensar sobre a linguagem oral e os respetivos sons, bem como, sobre a linguagem escrita, as letras que constituem a palavra e o código ortográfico (Albuquerque et al., 2011; Albuquerque & Alves Martins, 2018; Alves Martins et al., 2015; Teixeira, 2015). Logo, a criança ao começar a experimentar de forma prática estas relações entre a linguagem oral e a linguagem escrita, terá uma entrada privilegiada para a compreensão e integração do princípio alfabético (Albuquerque et al., 2011; Albuquerque & Alves Martins, 2018; Alves Martins et al., 2015).

Contudo, segundo a visão de Teixeira (2015) torna-se essencial tentar minimizar efeitos negativos. Ou seja, para além de se pedir para que a criança escreva deve-se, também, pedir para que a mesma reflita sobre a palavra e os sons da palavra e, posteriormente, conduzir a mesma a corrigir os erros ortográficos, através de atividades com feedback corretivo, realizadas por um adulto.

Em suma, a estimulação de atividades e/ou programas de escritas inventadas com feedback corretivo, durante o período pré-escolar, junto das crianças são uma mais-valia nas práticas pedagógicas no sentido de promover a literacia emergente e diversas competências, mas também, com o objetivo de procurar prevenir dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita.

3. Psicogénese da Linguagem Escrita

Todo o desenvolvimento que a criança passa ao nível do domínio da língua permite a sustentação das competências fundamentais para a aprendizagem da linguagem escrita, por esta ser um sistema simbólico que surge da aquisição da linguagem oral (Sim-Sim, 1998; Teixeira, 2015). Logo, pode definir-se a linguagem escrita como aquela que necessita para além das “componentes da fala, a compreensão e produção dos componentes da leitura e escrita” (Teixeira, 2015, p.26), e que constitui um dos domínios contemplados no desenvolvimento literário (Teixeira, 2015).

Neste sentido, todas as atividades cognitivas básicas do indivíduo ocorrem de acordo com o plano de fundo social-cultural e são nele construídas. Portanto, desde cedo, através das interações com os outros em contextos informais e/ou familiares, as crianças começam a distinguir, a reproduzir e a articular sons e palavras, assim como, competências semânticas, sintáticas e pragmáticas que naturalmente têm impacto na linguagem oral (Teixeira, 2015).

Embora seja possível diferenciar, caracteristicamente, a linguagem oral e a linguagem escrita existem entre ambas relações e implicações. Pois aprender a ler e a escrever exige a identificação das unidades orais e quais os seus limites, ou seja, exige uma reflexão sobre a oralidade (linguagem oral) e a associação grafema-fonema (Teixeira, 2015).

A psicogénese da linguagem escrita descreve a forma como as crianças vão formulando ideias e hipóteses sobre as relações entre os objetos e a escrita, as relações entre o desenho e a escrita, os aspetos gráficos da escrita e as relações entre o oral e o escrito, desenvolvendo conceptualizações e realçando os fatores que facilitam a transição entre os vários momentos dessa psicogénese (Alves Martins, 1989, 2014). Dentro desta temática existem diferentes linhas de investigação construtivistas ou socio-construtivistas, como as de Chomsky (*cit in* Andrade et al., 2017), Ferreiro (1988), Ferreiro e Teberosky (1979/1986) e Fijalkow et al. (2009), que reforçam a visão piagetiana da interação e do papel ativo que a criança tem, promovendo a evolução da escrita e das conceptualizações por detrás da mesma, através de conflitos cognitivos.

Ferreiro e Teberosky (1979/1986) e Ferreiro (1988) desenvolveram a teoria psicogenética da linguagem escrita que afirma que as crianças pensam sobre a escrita, formulando hipóteses para compreendê-la e/ou descobrir o seu significado. Esta teoria salienta 3 níveis fundamentais na compreensão da psicogénese da escrita e exemplifica-se por 5 fases de conceptualizações da escrita. Diversos atores utilizam a teoria psicogenética da linguagem escrita (e.g., Alves Martins et al., 2014; Lourenço & Alves Martins, 2010;

Silva, 2004; Silva & Alves Martins, 2010) como critérios para analisar as conceptualizações da escrita em crianças de idade pré-escolar.

No primeiro nível, as crianças começam a caminhada da escrita desenvolvendo produções onde existe alguma diferenciação entre as marcas gráficas icônicas (desenhos) das não icônicas (escrita, mais precisamente letras). No entanto, ainda não existem quaisquer critérios linguísticos, ou seja, as produções são apenas realizadas com o propósito de tentar fazer uma aproximação com a forma dos objetos que a criança quer representar ou descrever (Campelo, 2015; Ferreiro, 1988; Silva, 2004).

O segundo nível é caracterizado pela existência de uma maior diferenciação entre as marcas gráficas, tanto em termos qualitativos (variedade intrafigural, isto é, variedade de letras no interior de cada palavra e de palavra para palavra) como quantitativos (quantidade mínima de palavras), para orientarem a sua escrita. Contudo, continua a não existir uma escrita baseada em critérios linguísticos (Campelo, 2015; Ferreiro, 1988; Silva, 2004).

O terceiro nível é caracterizado por um início da escrita fonetizada, sendo que as crianças começam a estabelecer relações entre a oralidade e a escrita. Começam a surgir critérios linguísticos com o objetivo de orientar a escrita. E, assim, começa a progredir para uma escrita baseada na sílaba e na correspondência entre cada letra da palavra, com uma sílaba oral, culminando numa escrita mais alfabética o que não implica que ocorram erros de ortografia (Campelo, 2015; Ferreiro, 1988; Silva, 2004).

Partindo destes 3 percursos evolutivos da psicogénese da escrita, Ferreiro e Teberosky (1986) aprofundaram e descreveram as conceptualizações infantis. Esta colaboração entre Ferreiro e Teberosky permitiu a análise da evolução do conhecimento acerca da linguagem escrita e das hipóteses que as crianças integram sobre a construção da escrita e sobre o código escrito de forma mais pormenorizada e qualitativa. As autoras propuseram cinco fases, embora mais tarde Ferreira (1988) sugira uma sexta fase. Desta forma, estas fases remetem para todo o percurso do desenvolvimento da escrita que se podem definir da seguinte maneira:

Na primeira fase, as crianças fazem produções que apenas representam formas e sinais gráficos associadas à imagem que têm do objeto referido, pela tentativa de imitar as formas manuscritas com grafismos ligados entre si. Estas produções refletem uma interpretação pouco diferenciadora entre a escrita e o desenho, assim como a não correspondência entre o oral e o escrito. Esta fase corresponde à conceptualização dos rabiscos (Ferreiro & Teberosky, 1986; Ferreiro, 1998; Salvador et al., 2012; Silva, 2003).

Na segunda fase, as crianças continuam a não fazer uma correspondência entre o oral e o escrito, no entanto, existe uma maior diferenciação na caracterização da utilização de critérios que estabelecem relações entre aspetos quantificáveis e qualificáveis do objeto e da escrita. Verificam-se através do uso de diferentes letras para representar a parte ou o todo da palavra. É nesta fase que emerge a *hipótese pré-silábica* (Campelo, 2015; Ferreiro & Teberosky, 1986; Ferreiro, 1988; Salvador et al., 2012; Silva, 2003).

Na terceira fase, surge a *hipótese silábica*, onde as crianças começam por estabelecer as primeiras relações entre a linguagem oral (valor sonoro) e a linguagem escrita (cada letra) através de critérios linguísticos mais robustos que permitem concluir que a cada letra corresponde um som que, posteriormente, corresponde a uma sílaba da palavra (Campelo, 2015; Alves Martins et al., 2014; Ferreiro & Teberosky, 1986; Salvador et al., 2012; Silva, 2003).

Na quarta fase, a escrita caracteriza-se por ser *silábico-alfabética* por haver um conflito entre a hipótese silábica e os novos conhecimentos infantis em relação à escrita e à análise oral. De certo modo, estes capacitam as crianças da consciencialização de que existe algo para além da sílaba e de uma única letra para representá-la. (Campelo, 2015; Ferreiro & Teberosky, 1986; Silva, 2003).

Na quinta fase, a criança inteira-se do princípio alfabético, o que caracteriza uma escrita *alfabética*. Esta escrita é realizada tendo por base a análise das palavras através dos seus fonemas, correspondendo às letras um valor sonoro adequado e/ou similar (Campelo, 2015; Alves Martins, et al., 2009; Ferreiro & Teberosky, 1986; Silva, 2003). Por fim, Ferreiro e Teberosky (1988) acrescentam uma sexta fase da escrita, sendo esta baseada numa escrita plena, ou seja, *alfabética-ortográfica* onde a evolução infantil da escrita começa a respeitar normas ortográficas e o princípio alfabético (Ferreiro & Teberosky, 1988; Teixeira, 2015).

Apesar do consenso científico acerca desta perspetiva sobre a evolução das conceptualizações subjacentes à escrita, outros autores como Fijalkow e colaboradores (2009) vieram acrescentar que o desenvolvimento da escrita não deve ser visto tão linearmente, uma vez que a escrita deve ser analisada como um processo heterogéneo. Isto porque, muitas vezes, as crianças produzem uma escrita que se encaixa em diferentes fases (diferentes conceptualizações) durante o mesmo período avaliativo. Esta perspetiva salienta que existem diferentes causas para essa heterogeneidade, nomeadamente: internas (e.g., reflexão sobre a natureza da palavra) ou externas (e.g., ordem por que se pede para as palavras serem escritas) (Alves Martins, 2014; Fijalkow et al., 2009).

Contudo, segundo Salvador et al. (2012), essas situações definem-se tanto pela multiplicidade da qualidade da escrita dentro dos níveis desenvolvimentais, por percursos distintos na detenção do código escrito e/ou princípio alfabético e na aprendizagem de novas competências de codificação.

ENQUADRAMENTO DO ESTUDO EMPÍRICO

4. Metodologia

4.1. *Objetivos do Estudo*

Este estudo tem como principais objetivos: (1) caracterizar o desempenho de crianças em idade pré-escolar numa tarefa de escrita inventada; (2) comparar o desempenho numa tarefa de escrita inventada no início e no final do último ano de educação pré-escolar; e (3) estudar a relação entre o desempenho numa tarefa de escrita inventada e o desempenho noutras competências de literacia emergente.

4.2. *Participantes*

Participaram neste estudo 117 crianças, a frequentar o último ano de educação pré-escolar, de um Agrupamento de Escolas da zona norte do país.

No primeiro momento da avaliação, a idade das crianças variou entre os 4 e os 6 anos ($M = 5,01$, $DP = 0,36$), sendo que a maioria das crianças tinha cinco anos ($n = 99$, 86,8%). No segundo momento, a média das idades foi de 5,47 ($DP = 0,50$), sendo as idades mais frequentes os cinco ($n = 59$, 52,7%) e os seis anos ($n = 53$, 47,3%).

4.3. *Instrumentos*

4.3.1. *Bateria de Provas Fonológicas (Silva, 2008)*

As atividades utilizadas para a avaliação pertencem à bateria de provas fonológicas de Silva (2008).

Para este estudo, foram utilizados três subtestes: (1) a tarefa de análise silábica; (2) a tarefa de classificação da sílaba inicial; e (3) a tarefa de supressão da sílaba inicial.

Quanto à tarefa de análise silábica (14 itens), esta requer que a criança identifique isoladamente as unidades silábicas das palavras apresentadas oralmente. Já na tarefa de classificação com base na sílaba inicial (14 itens), esta avalia a capacidade e a sensibilidade da criança para identificar sílabas iniciais idênticas em diferentes palavras. E, por último, a tarefa de supressão da sílaba inicial (14 itens) avalia a capacidade da criança para manipular as unidades silábicas das palavras, identificando a sílaba inicial de cada palavra e suprimindo-a, sendo capaz de verbalizar as sílabas remanescentes. A pontuação total para cada uma das tarefas pode variar entre 0 a 14 pontos, sendo que cada acerto corresponde a 1 ponto.

Relativamente à consistência interna desta prova neste estudo, a tarefa de análise silábica apresentou um nível muito bom ($\alpha = .85$) no momento 1 e um nível bom ($\alpha = .75$) no momento 2 da avaliação. A tarefa de classificação com base na sílaba inicial apresentou, em ambos os momentos, um nível de consistência interna muito bom ($\alpha = .91$ e $\alpha = .95$). Por fim, a tarefa de supressão da sílaba inicial apresentou, também, nos dois momentos da avaliação um nível muito bom ($\alpha = .95$ e $\alpha = .97$).

4.3.2. Prova de Vocabulário da WPPSI-R (Santos, 1999)

A prova de vocabulário administrada pertence à WPPSI-R (Escala de Inteligência de Wechsler para a Idade Pré-Escolar e Primária - Forma Revista), adaptação portuguesa de Santos (1999). Esta prova é dividida em duas partes e tem como objetivo avaliar o vocabulário expressivo da criança, nomeadamente, a capacidade de nomear os objetos apresentados sob a forma de imagens e a capacidade de definir verbalmente palavras apresentadas oralmente. Na primeira parte (itens 1 a 3), são usadas imagens de objetos que a criança deve nomear, e os três itens são cotados como correto (1 ponto) ou incorreto (0 pontos). Na segunda parte (itens 4 a 24), a criança deve definir verbalmente os conceitos que são apresentadas oralmente, e a cotação de cada item pode variar entre 0, 1 e 2, de acordo com critérios específicos. Assim, as duas partes constituem uma pontuação máxima de 45 pontos, e a partir do quarto item, a aplicação é interrompida após 6 insucessos consecutivos.

Em relação à consistência interna, esta prova apresentou um nível bom no momento 1 e um nível muito bom no momento 2 ($\alpha = .79$ e $\alpha = .80$, respetivamente).

4.3.3. Provas de Avaliação da Leitura (Castro, Cary & Gomes, 1998)

A prova de Castro et al. (1998) avalia o conhecimento das letras do alfabeto, bem como a correspondência letra-som. A apresentação das letras do alfabeto é feita através de 2

cartões, cada um com 21 letras maiúsculas, organizadas de forma pseudoaleatória e apresentadas duas vezes. À criança é solicitado que verbalize o som de cada uma delas ou então o nome das mesmas.

A pontuação total varia de 0 a 21 pontos, e cada resposta é classificada como correta (1 ponto) ou incorreta (0 pontos). Relativamente à consistência interna, esta prova apresentou, neste estudo, um nível de consistência interna de muito bom em ambos os momentos de avaliação ($\alpha = .96$ e $\alpha = .96$).

4.3.4. Prova de Conhecimento do Impresso (“Segue-me Lua” (Clay, 2000; adapt. Alves & Aguiar, 2002))

Originalmente desenvolvida por Clay (2000) e adaptada para português por Alves e Aguiar (2002), esta prova avalia o conhecimento das convenções da escrita e do material impresso por meio da realização de uma tarefa de leitura de um livro. Mais especificamente, avalia a direccionalidade da leitura/escrita, o manuseio correto do livro e orientação textual, a correspondência entre palavras escritas e faladas, os sinais de pontuação e os conceitos tanto de letras como de palavras. Inclui 23 itens e a pontuação total varia de 0 a 23 pontos. Relativamente à consistência interna, esta prova apresentou, neste estudo, um nível muito bom ($\alpha = .80$) no momento 1 e um nível bom ($\alpha = .78$) no momento 2 da avaliação.

4.3.5. Prova de Escrita Inventada (Teixeira, 2015)

A tarefa de escrita inventada (Teixeira, 2015) avalia a capacidade de associação letra-som, envolvendo competências como consciência fonémica, correspondência fonema-grafema e conhecimento ortográfico. Teixeira (2015) selecionou um total de 16 palavras para esta prova: urso, rato, formiga, cavalo, hipopótamo, boi, borboleta, vespa, casa, casas, mesa, mesas, bola, cola, água, égua.

Após fornecer folhas de papel e lápis, o adulto dita a lista com as 16 palavras e pede à criança que escreva cada palavra da maneira que souber.

A atividade desenvolvida por Teixeira (2015) considerou na seleção das 16 palavras os critérios utilizados por Silva e Martins (2013): (a) palavras com o mesmo número de sílabas, mas que se referem a objetos que possuem diferentes tamanhos (e.g., urso/rato); (b) palavras com diferentes números de sílabas, mas referentes a objetos de tamanhos similares (e.g., hipopótamo/boi); (c) palavras no singular e no plural (e.g., casa/casas); e (d) palavras iguais, mas com diferentes iniciais (e.g., bola/cola e água/égua) (*cit in* Teixeira, 2015).

Quanto à pontuação, é importante mencionar que a fundamentação foi baseada nas conceptualizações da escrita de Ferreiro e Teberosky (1986) e no sistema fonológico de Liberman e Mann (Mann, 1993 *cit in* Teixeira, 2015), que considera seis critérios de pontuação:

- 0 pontos para as produções que equivalem qualitativamente à designação *rabisco*, onde não há letras ou as letras presentes não representam nenhum aspeto fonológico ou funcional da palavra avaliada.
- 0.5 pontos equivalem qualitativamente à designação de escrita *pré-silábica*, onde a criança escreve uma ou mais letras correspondentes a um aspeto da estrutura fonológica da palavra, exceto o fonema inicial.
- 1 ponto equivale qualitativamente à designação de escrita *silábica*, onde a criança estabelece uma associação fonema-grafema e é capaz de escrever corretamente os primeiros fonemas da palavra;
- 2 pontos equivalem qualitativamente à designação de escrita *silábica-alfabética*, onde a criança demonstra conhecimentos da correspondência fonema-grafema. Ou seja, começa a haver duas ou mais estruturas fonológicas corretamente escritas, sem misturas de fonemas incorretos;
- 3 pontos equivalem qualitativamente à designação de escrita *alfabética*, que pode ser caracterizada por ser uma escrita foneticamente correta, embora não siga as regras ortográficas;
- 4 pontos equivalem qualitativamente à designação de escrita *alfabética-ortográfica* e representa uma escrita foneticamente e ortograficamente correta.

Cada palavra recebe uma pontuação entre 0 e 4 pontos, acumulando uma pontuação total entre 0 e 64 pontos.

No que diz respeito à consistência interna, esta atividade apresentou um nível muito bom em ambos os momentos de avaliação ($\alpha = .96$ e $\alpha = .97$, respetivamente).

4.4. Procedimento de Recolha de Dados

O processo de recolha de dados ocorreu em dois momentos diferentes durante o ano letivo 2018/2019. O primeiro momento teve lugar entre os meses de novembro e dezembro

(1º período) e o segundo entre os meses de abril e junho (3º período). Esta avaliação foi conduzida pelo Serviço de Psicologia e Orientação do Agrupamento.

Inicialmente, foram enviados aos encarregados de educação o consentimento informado, com o objetivo de informar sobre todo o procedimento de avaliação e solicitado a autorização para que os seus educandos participassem na avaliação. Com exceção da tarefa da escrita inventada, que foi aplicada em pequenos grupos de 4 a 8 crianças, todas as outras provas foram aplicadas individualmente a todas as crianças. As avaliações foram realizadas em salas próprias dos estabelecimentos escolares, tendo sido salvaguardada a privacidade das crianças.

A avaliação foi realizada em um intervalo de tempo máximo de quinze dias, a fim de minimizar a influência do fator tempo no desempenho de cada criança. Cada avaliação individual teve a duração média de 50 minutos.

O segundo momento de avaliação foi conduzido junto das mesmas crianças avaliadas no primeiro momento, utilizando as mesmas provas e os mesmos procedimentos.

5. Resultados

A Tabela 1, referente ao primeiro momento de avaliação, no 1º período do ano letivo, apresenta a distribuição das produções gráficas das crianças, para cada uma das 16 palavras ditadas, respetivamente nos níveis rabisco, escrita pré-silábica, silábica, silábica-alfabética, alfabética e alfabética-ortográfica.

Pelas informações fornecidas, a grande maioria das crianças avaliadas ainda escrevem a um nível básico tendo em conta a análise das conceptualizações da escrita nesta tarefa em específico, ou seja, a maioria das crianças avaliadas no M1 ainda escrevem usando as conceptualizações que integram a fase do rabisco.

Deve ser notado que as palavras “casas” e “mesas” se destacam como as palavras, onde a maioria das crianças se situa ainda neste nível mais básico, sendo estas duas palavras que integram na sua escolha o terceiro critério definido por Silva e Martins (Silva & Martins, 2013 *cit in*. Teixeira, 2015).

Tabela 1. Resultados do desempenho das crianças no M1.

Item	Rabiscos <i>n</i> (%)	Pré-silábica <i>n</i> (%)	Silábica <i>n</i> (%)	Silábica-alfabética <i>n</i> (%)	Alfabética <i>n</i> (%)	Alfabética-ortográfica <i>n</i> (%)
Urso	48 (43,6)	40 (36,4)	19 (17,3)	1 (0,9)	1 (0,9)	1 (0,9)
Rato	51 (46,4)	46 (41,8)	7 (6,4)	2 (1,8)	1 (0,9)	3 (2,7)
Cavalo	51 (46,4)	53 (48,2)	0 (0,0)	4 (3,6)	2 (1,8)	0 (0,0)
Formiga	51 (46,4)	54 (49,1)	2 (1,8)	2 (1,8)	0 (0,0)	1 (0,9)
Hipopótamo	42 (38,2)	35 (29,9)	29 (26,4)	3 (2,7)	1 (0,9)	0 (0,0)
Boi	53 (48,2)	49 (44,5)	3 (2,7)	2 (1,8)	0 (0,0)	3 (2,7)
Borboleta	51 (46,4)	49 (22,5)	7 (6,4)	3 (2,7)	0 (0,0)	0 (0,0)
Vespa	60 (54,5)	39 (35,5)	8 (7,3)	3 (2,7)	0 (0,0)	0 (0,0)
Casa	61 (55,5)	41 (37,3)	4 (3,6)	2 (1,8)	1 (0,9)	1 (0,9)
Casas	65 (60,0)	37 (33,6)	4 (3,6)	2 (1,8)	1 (0,9)	0 (0,0)
Mesa	57 (51,8)	34 (30,9)	16 (14,5)	2 (1,8)	1 (0,9)	0 (0,0)
Mesas	64 (58,2)	31 (28,2)	12 (10,9)	3 (2,7)	0 (0,0)	0 (0,0)
Bola	40 (36,4)	60 (54,5)	3 (2,7)	3 (2,7)	0 (0,0)	4 (3,6)
Cola	55 (50,0)	49 (44,5)	3 (2,7)	1 (0,9)	0 (0,0)	2 (1,8)
Água	60 (54,5)	14 (12,7)	32 (29,1)	2 (1,8)	2 (1,8)	0 (0,0)
Égua	56 (47,9)	35 (29,9)	11 (9,4)	5 (4,3)	2 (1,8)	1 (0,9)

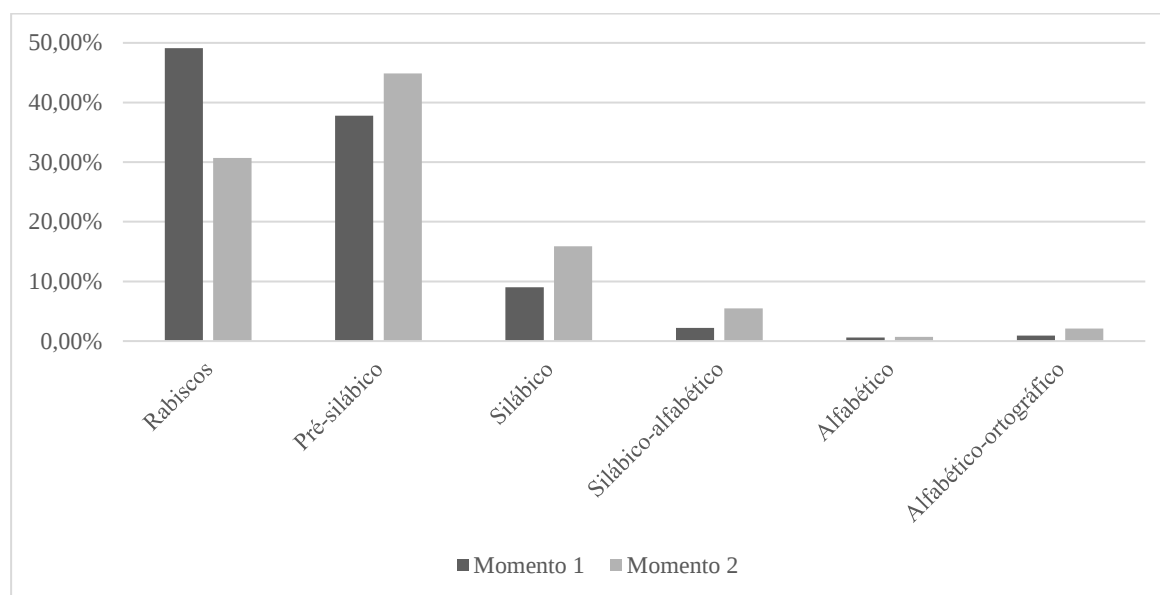
A Tabela 2, referente ao segundo momento de avaliação, no 3º período do ano letivo, apresenta a distribuição das produções gráficas das crianças, para cada palavra ditada, respetivamente nos níveis rabisco, escrita pré-silábica, silábica, silábica-alfabética, alfabética, e alfabética-ortográfica.

Tabela 2. Resultados do desempenho das crianças no M2.

Item	Rabiscos <i>n</i> (%)	Pré-silábica <i>n</i> (%)	Silábica <i>n</i> (%)	Silábica-alfabética <i>n</i> (%)	Alfabética <i>n</i> (%)	Alfabética-ortográfica <i>n</i> (%)
Urso	26 (24,1)	36 (33,3)	38 (35,2)	5 (4,6)	0 (0,0)	3 (2,8)
Rato	26 (24,1)	54 (50,0)	13 (12,0)	8 (7,4)	3 (2,8)	4 (3,7)
Cavalo	31 (26,5)	59 (50,4)	7 (6,0)	7 (6,0)	0 (0,0)	4 (3,4)
Formiga	18 (16,7)	67 (62,0)	12 (11,1)	9 (8,3)	1 (0,9)	1 (0,9)
Hipopótamo	20 (18,5)	37 (34,3)	46 (42,6)	2 (1,9)	3 (2,8)	0 (0,0)
Boi	43 (39,8)	50 (46,3)	7 (6,5)	7 (6,5)	0 (0,0)	1 (0,9)
Borboleta	29 (26,9)	60 (55,6)	9 (8,3)	8 (7,4)	0 (0,0)	2 (1,9)
Vespa	41 (38,0)	48 (44,4)	12 (11,1)	7 (6,5)	0 (0,0)	0 (0,0)
Casa	41 (38,0)	50 (46,3)	6 (5,6)	6 (5,6)	0 (0,0)	5 (4,6)
Casas	47 (43,5)	47 (43,5)	7 (6,5)	4 (3,7)	0 (0,0)	3 (2,8)
Mesa	43 (39,8)	43 (39,8)	14 (13,0)	5 (4,6)	3 (2,8)	0 (0,0)
Mesas	49 (45,4)	40 (37,0)	13 (12,0)	5 (4,6)	0 (0,0)	1 (0,9)
Bola	26 (24,1)	59 (54,6)	11 (10,2)	6 (5,6)	0 (0,0)	6 (5,6)
Cola	31 (28,7)	63 (58,3)	4 (3,7)	5 (4,6)	0 (0,0)	5 (4,6)
Água	33 (30,6)	13 (12,0)	53 (49,1)	6 (5,6)	2 (1,9)	1 (0,9)
Égua	42 (38,9)	24 (22,2)	31 (28,7)	8 (7,4)	1 (0,9)	2 (1,9)

Posto isto, a Figura 1 mostra, em percentagem, o nível de desempenho das crianças neste estudo, considerando o desempenho nas 16 palavras da tarefa. Em paralelo, é possível visualizar as mudanças e a evolução das conceptualizações da escrita tendo em conta o sistema fonológico de Liberman e Mann (Mann, 1993 *cit. in* Teixeira, 2015).

Figura 1. Desempenho das crianças na tarefa de Escrita Inventada durante os dois momentos de avaliação



A moda indica que o desempenho mais frequente, no M1, se encontra ao nível do “Rabisco” (49,1%). Enquanto que, no M2, o desempenho mais frequente se encontra no nível “Pré-silábico” (44,9%).

Em comparação com o M1 é possível verificar que houve no M2 um aumento ao nível do desempenho das crianças a quanto se observa os restantes níveis: “Silábico” (15,9%); “Silábico-alfabético” (5,5%); “Alfabético” (0,7%); e “Alfabético-ortográfico” (2,1%).

Tabela 3. Comparação entre os momentos da avaliação

Momento da avaliação	Média (DP)	N
M1	6.1 (7,2)	101
M2	9.7 (10,1)	101

Tendo em conta a Tabela 3 observa-se que a pontuação média aumentou do M1 ($M = 6.133$) para o M2 ($M = 9.722$). E foi comprovada, através do teste t , uma diferença significativa positiva (<0.001) entre os dois momentos da avaliação. Isto confirma a evolução do desempenho das crianças avaliadas, com o decorrer do ano letivo.

A Tabela 4 apresenta as correlações de coeficiente de produto de Pearson (ρ) entre a atividade da escrita inventada e as restantes provas de literacia no M1.

Tabela 4. Correlações entre a atividade da escrita inventada e as restantes provas, durante o M1.

	Análise Silábica	Classificação com base na Sílabas Inicial	Supressão da Silaba Inicial	Vocabulário	Conhecimento de letras	Conhecimento do Impresso
Escrita Inventada	.079	.463**	.399**	.349**	.634**	.350**

Nota: os valores apresentados correspondem aos coeficientes de correlação de Pearson.

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

A tarefa de análise silábica é a única no M1 que apresenta uma correlação fraca com a tarefa da escrita inventada ($\rho = .079$, $p = .418$). A tarefa de escrita inventada apresenta uma correlação moderada com a tarefa de classificação com base na sílaba inicial ($\rho = .463$, $p < .001$), com a tarefa de supressão da sílaba inicial ($\rho = .399$, $p < .001$), com o vocabulário ($r = .349$, $p < .001$) e com o conhecimento do impresso ($\rho = .350$, $p < .001$). A correlação é caracterizada como forte quando consideramos a prova do conhecimento de letras ($\rho = .634$, $p < .001$).

A Tabela 5 apresenta as correlações de coeficientes de produto de Pearson (ρ) da atividade de escrita inventada com todas as restantes provas de literacia no M2.

Tabela 5. Correlações entre a atividade de escrita inventada e as restantes provas, durante o M2.

	Análise Silábica	Classificação com base na Sílabas Inicial	Supressão da Silaba Inicial	Vocabulário	Conhecimento de letras	Conhecimento do Impresso
Escrita Inventada	.094	.469**	.467**	.289**	.645**	.578**

Nota: os valores apresentados correspondem aos coeficientes de correlação de Pearson.

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

A escrita inventada apresenta, novamente, uma correlação fraca com a tarefa da análise silábica ($\rho = .094$, $p = .336$) e, desta vez, com o vocabulário ($\rho = .289$, $p = .002$).

Enquanto isso, apresenta uma correlação moderada com a tarefa da classificação com base na sílaba inicial ($\rho = .469$, $p < .001$) e com a tarefa da supressão da sílaba inicial ($\rho = .467$, $p < .001$). Apresenta ainda uma correlação forte com o conhecimento do nome das

letras ($\rho = .645$, $p < .001$) e, diferente do M1, com o conhecimento do impresso ($\rho = .578$, $p < .001$).

6. Discussão

A presente discussão será dividida de acordo com os três objetivos específicos deste estudo. Também será feita uma reflexão sobre as limitações deste estudo e serão oferecidas sugestões para estudos futuros.

O primeiro objetivo consiste em caracterizar o desempenho de crianças que frequentam o último ano da educação pré-escolar em uma tarefa de escrita inventada durante dois momentos de avaliação. Os resultados revelam que, durante o primeiro momento de avaliação, a maioria das crianças demonstrou um desempenho no nível “Rabisco” na tarefa de escrita inventada. Isto indica que, inicialmente, as crianças estavam em estratégias iniciais de desenvolvimento da escrita, onde as suas produções gráficas eram mais básicas e semelhantes a rabiscos do que a representações foneticamente precisas das palavras. Por outras palavras, as crianças não mostravam possuir a capacidade de relacionar a representação escrita com a fala. Assim, este tópico fornece insights sobre o ponto de partida comum das crianças nesta idade em relação à escrita.

No segundo momento de avaliação, a maioria das crianças atingiu o nível “Pré-silábico”, o que sugere que tinham progredido no desenvolvimento das suas habilidades de escrita. No entanto, é importante notar que, apesar do progresso, a maioria das crianças ainda não havia atingido níveis mais avançados de escrita alfabética ou ortográfica no final do ano letivo. Estes resultados sugerem que o desenvolvimento da escrita deve ser analisado como um processo gradual e contínuo, e que a escrita inventada desempenha um papel importante nesse processo inicial, mas por si só não é uma variável que assegure o desenvolvimento de uma escrita alfabética e ortográfica.

Estas informações podem ser úteis para planear intervenções educacionais específicas com o objetivo de ajudar as crianças a progredir no desenvolvimento da linguagem escrita e, conseqüentemente, na linguagem oral e vice-versa.

Com base na informação anteriormente descrita, podemos avançar para o segundo objetivo deste estudo, que visa comparar o desempenho das crianças em dois momentos de avaliação distintos. Em resumo, é possível perceber que no primeiro momento, a grande maioria das crianças ainda se encontrava num nível mais simples da escrita. Este estágio reflete a incapacidade das crianças em relacionar a representação escrita com a fala. Contudo,

no segundo momento da avaliação, a maioria das crianças progrediu para o nível seguinte, que indica algum tipo básico de correspondência com aspetos da estrutura fonológica da palavra.

Portanto, ao analisar os resultados nos dois momentos da avaliação, fica evidente que houve uma diferença estatisticamente significativa e positiva. Sendo que, esta evolução é altamente improvável de ter ocorrido por acaso. Isto porque, embora não tenha havido uma intervenção específica a nível da escrita inventada, as atividades de promoção de competências de literacia emergente habitualmente implementadas no jardim de infância levaram a que se verificasse esta evolução a nível da escrita inventada. O que corrobora com a ideia de que a estimulação e as atividades promovidas durante a EPE, por si só, são promotoras e facilitadoras do desenvolvimento da escrita.

Consequentemente, estes resultados destacam a importância de fornecer oportunidades, seja por meio de treino de competências de literacia emergente ou pela simples integração em atividades mais estruturadas de exploração nas rotinas do jardim de infância. Fazendo assim, com que as crianças possam explorar a linguagem escrita desde tenra idade. Este enfoque pode contribuir para o desenvolvimento de capacidades específicas e, por conseguinte, para o progresso na literacia emergente.

No que diz respeito ao terceiro objetivo deste estudo, o foco recai na análise da relação entre o desempenho na tarefa de escrita inventada e o desempenho com outras competências de literacia emergente.

Vários estudos têm enfatizado a importância da consciência fonológica na aprendizagem da leitura e da escrita, destacando, uma clara relação com a tarefa de escrita inventada (Albuquerque et al., 2011; Albuquerque & Alves Martins, 2018, 2019, 2020; Alves Martins et al., 2009; Chagas, 2020; Teixeira, 2015).

Importa notar que a tarefa de análise silábica, que avalia a consciência fonológica, apresenta uma correlação fraca nos dois momentos da avaliação. Isto ocorre apesar de ser a tarefa com melhor desempenho na prova de consciência fonológica. Uma possível explicação para essa correlação fraca é que o sucesso nessa tarefa pode estar relacionado a um desempenho mais automático, com pouca reflexão e controle consciente das sílabas (Sim-Sim et al. 2008; Teixeira, 2015). Se esse for o caso, esta tarefa poderá não proporcionar, de facto, uma avaliação eficaz da capacidade da criança de refletir sobre os sons da fala, o que, por sua vez, justificaria a fraca correlação com a tarefa de escrita inventada.

Por outro lado, nos dois momentos da avaliação, as tarefas de classificação com base na sílaba inicial e de supressão da sílaba inicial parecem estabelecer uma relação diferente da análise silábica, evidenciando correlações moderadas com a tarefa de escrita inventada. É importante notar que estas tarefas, por serem mais complexas, requerem uma maior consciência das unidades silábicas, uma vez que envolvem a manipulação das sílabas e a distinção de sons (Ferraz et al., 2011; Silva et al., 2016; Sim-Sim et al., 2008; Snow et al., 1998).

Estas correlações observadas entre as duas tarefas de consciência fonológica e a tarefa de escrita inventada sugerem uma influência recíproca entre ambas. Logo, a tarefa de escrita inventada reflete competências de consciência fonológica (Chagas, 2020; Ferraz et al., 2011; Horta & Martins, 2014; Sim-Sim et al., 2008).

Segundo a literatura, as competências de vocabulário estão correlacionadas com o desenvolvimento da escrita (Sénéchal & LeFevre, 2002; Silva et al., 2016). E a relação entre a escrita inventada e o vocabulário deve ser analisada como bidirecional, uma vez que o desenvolvimento do vocabulário enriquece a escrita inventada das crianças, permitindo-lhes experimentar com uma variedade de palavras. Por outro lado, a escrita inventada pode ser uma ferramenta motivadora que ajuda as crianças a expandir ativamente o seu vocabulário expressivo à medida que se envolvem no processo de escrita e descobrem como as palavras são representadas graficamente. Esta interação entre estas duas competências desempenha um papel significativo no desenvolvimento da literacia (Sénéchal et al., 2001; Viana, 2005).

Neste estudo, a prova de vocabulário teve resultados diferentes quando considerada a sua correlação com a atividade de escrita inventada, em diferentes momentos de avaliação. No primeiro momento, a correlação entre ambas foi moderada, o que está de acordo com o que a literatura sugere, ou seja, que as crianças que se saíram bem na escrita inventada também tinham, em média, um vocabulário mais amplo (Silva et al., 2016; Teixeira, 2015; Viana, 2005). No entanto, o facto de que essa correlação passou a ser fraca no segundo momento de avaliação sugere uma mudança na relação entre a escrita inventada e o vocabulário das crianças ao longo deste intervalo.

Quanto ao conhecimento de letras, este facilita a aprendizagem da leitura e da escrita (Horta & Martins, 2014; Sénéchal & LeFevre, 2002; Silva, 1997; Silva et al., 2016; Teixeira, 2015). Do mesmo modo, os resultados do presente estudo demonstram uma correlação forte durante os dois momentos da avaliação com a atividade de escrita inventada. Esta relação positiva sugere que as crianças que têm um melhor desempenho na escrita inventada geralmente, também, têm um conhecimento mais sólido do nome das letras. Isso pode

indicar que o conhecimento das letras está a desempenhar um papel importante na sua capacidade de representar palavras por meio da escrita inventada (Lourenço & Alves Martins, 2010; Silva & Almeida, 2015; Silva & Alves Martins, 2010; Teixeira, 2015).

No entanto, é importante destacar que muitas vezes o nome das letras não corresponde aos fonemas representados nas palavras e, para que as crianças beneficiem deste conhecimento, é considerável o ensino do nome das letras em interação com outras competências, tal como a consciência fonológica (Lourenço & Alves Martins, 2010; Silva, 1997; Viana, 2005). Assim, à medida que as crianças progridem na alfabetização, a escrita inventada evolui de representações baseadas no nome das letras para representações que refletem uma correspondência mais precisa entre os sons das palavras e as letras. Este é um processo gradual e progressivo que faz parte do desenvolvimento da literacia emergente (Silva & Almeida, 2015; Teixeira, 2015).

Por fim, à medida que as crianças avançam nas suas competências de escrita inventada, estão, ao mesmo tempo, a construir uma compreensão mais profunda do sistema de escrita e das convenções ortográficas da língua (Sénéchal & LeFevre, 2002; Teixeira, 2015).

Neste estudo, a prova do conhecimento do impresso correlaciona-se moderadamente, no primeiro momento de avaliação, com a tarefa da escrita inventada. Esta correlação sugere que, embora exista uma relação entre a habilidade de escrita inventada e o conhecimento do impresso, essa relação pode ser influenciada por outros fatores e não é tão forte quanto a relação entre a escrita inventada e outras competências de literacia emergente. Porém, no segundo momento de avaliação a correlação entre as duas provas evoluiu para forte. A razão para esta evolução não fica explícita com o estudo realizado, porém, independentemente da razão, uma mudança de uma correlação moderada para forte sugere que a relação entre a escrita inventada e o conhecimento do impresso se tornou mais robusta e influente. Sendo que, esta mudança pode ter implicações práticas para o planeamento de atividades de literacia e estratégias de alfabetização, destacando a importância dessa relação e a necessidade de explorá-la mais a fundo.

O presente estudo está alinhado com a literatura, revelando uma correlação forte entre os resultados na tarefa de escrita inventada e o conhecimento de letras, assim como uma correlação moderada com as tarefas de classificação com base na sílaba inicial, supressão da sílaba inicial, vocabulário e conhecimento do impresso. Estes resultados sublinham a importância de atividades de escrita inventada na idade pré-escolar para

desenvolver e promover diferentes competências, essenciais para a aprendizagem da leitura e da escrita.

6.1. Limitações e Implicações para Estudos Futuros

Uma análise retrospectiva e reflexiva sobre o desenvolvimento deste estudo revelou algumas limitações. Em primeiro lugar, a interpretação dos resultados é influenciada pelo facto de os dados terem sido recolhidos apenas num único agrupamento de escolas, ou seja, num contexto específico, o que impede a generalização.

Por último, é ainda importante mencionar que as correlações estudadas não permitem estabelecer causalidade ou direccionalidade, o que não impede uma relação e a influência de outras variáveis, como o desenvolvimento das crianças, possíveis variações individuais de desempenho, a influência do contexto familiar e a qualidade do contexto educativo.

Portanto, sugere-se que, para futuros estudos, sejam incluídas variáveis adicionais. Além das competências de literacia emergente, seria singular examinar fatores como a motivação das crianças, a influencia do ambiente familiar e as práticas de ensino durante o pré-escolar.

Seria ainda benéfico pesquisar os efeitos específicos de programas direcionados ao desenvolvimento da escrita inventada e realizar estudos que explorem mais a fundo as limitações identificadas neste estudo, como investigar a variabilidade nas conceptualizações da escrita entre crianças de diferentes contextos.

Estas sugestões podem ajudar a melhorar a compreensão do desenvolvimento da escrita inventada e suas relações com outras competências de literacia emergente.

7. Conclusão

O presente trabalho propôs-se estudar e avaliar o desempenho de crianças em idade pré-escolar em uma tarefa de escrita inventada, investigando mudanças ao longo de um ano letivo e explorando a relação entre a escrita inventada e outras competências de literacia emergente.

A escrita inventada ao longos das últimas décadas tem vindo a se mostrar como uma competência importante na avaliação da literacia emergente, indicando que as tarefas de escrita inventada são instrumentos confiáveis para medir e integrar as competências das crianças. Assim, a sua avaliação pode ajudar a compreender o desenvolvimento de certas competências, mais precisamente, ela pode oferecer informações abrangentes sobre o progresso das crianças nessa jornada crucial em direção à alfabetização, especialmente em relação à associação letra-som, que é fundamental para a aquisição da leitura e escrita, ao longo do tempo. Portanto, a escrita inventada desempenha um papel importante na compreensão e promoção da literacia emergente.

Em última análise, este estudo oferece informações valiosas para educadores e profissionais da educação, fornecendo uma base sólida para o desenvolvimento de estratégias de ensino que promovam o desenvolvimento da escrita inventada e, consequentemente, a literacia emergente em crianças a frequentar a EPE. O entendimento das relações entre as habilidades de escrita inventada e outras competências de literacia pode orientar o aprimoramento das práticas de ensino, beneficiando o desenvolvimento inicial de habilidades de leitura e escrita.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anderson, L. M., Shinn, C., Fullilove, M. T., Scrimshaw, S. C., Fielding, J. E., Normand, J., & Carande-Kulis, V. G. (2003). The effectiveness of early childhood development programs. *American Journal of Preventive Medicine*, 24(3), 32-46.

Andrade, P. E., Andrade, O. V. C. A. & Prado, P. S. (2017). Psicogênese da Língua Escrita: Uma análise necessária. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1416-1439.

Albuquerque, A., & Alves Martins, M. (2018). Escrita inventada no jardim-de-infância: Contributos para a aprendizagem da leitura e escrita. *Análise Psicológica*, 36(3), 341-354.

Albuquerque, A. & Alves Martins, M. (2019). Enhancing Childre`s Literacy Learning: from invented spelling to effective reading and writing. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 9, 1-24.

Albuquerque, A. & Alves Martins, M. (2020). Invented spelling activities in kindergarten: the role of instructional scaffolding and collaborative learning. *International Journal of Early Years Education*, 1-18.

Albuquerque, A., Salvador, L. & Alves Martins, M. (2011). A Evolução da Escrita e a Aquisição Precoce da Leitura em Crianças de Idade Pré-Escolar: O impacto de um Programa de Intervenção de Escrita Inventada. In *Libro de Actas do XI Congresso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogia* (pp.3455-3466). Caruña: Universidade da Coruña.

Alves, R. (2020). *Aprender. Conhecimento das letras, do seu nome, som e correspondência(s) fonémica(s)*. Edição: Andreia Lobo.

Alves Martins, M. (1989). A representação da palavra escrita em crianças de idade pré-escolar. *Análise Psicológica*, 1-2-3(7), 415-422.

Alves Martins, M. (2014). *Escritas inventadas*. ISPA - Instituto Universitário.

Alves Martins, M., Salvador, L. & Albuquerque A. (2014). Programas de escrita inventada em pequeno grupo e leitura em crianças de idade pré-escolar. In F. Veiga (Ed.), *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação* (pp. 660-677). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Alves Martins, M., Albuquerque, A., Salvador, L. & Silva, C. (2015). Escrita Inventada e Aquisição da Leitura em Crianças de Idade Pré-Escolar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 31(2), 137-144.

Alves Martins, M., & Silva, C. (1999). Os nomes das letras e a fonetização da escrita. *Análise Psicológica*, 1(17), 49-63.

Alves Martins, M., & Silva, C. (2006). The impact of invented spelling on phonemic awareness. *Learning and Instruction*, 16(1), 41-56.

Alves Martins, M., Silva, C. & Lourenço, C. (2009). O impacto de programas na evolução das escritas inventadas em crianças de idade pré-escolar. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.

Andrade, P. E., Andrade, O. V. C. dos A. & Prado, P. S. T. (2017). Psicogêneses da Língua Escrita: uma análise necessária. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1416-1439.

Campelo, M. E. C. H. (2015). Psicogênese da língua escrita: referência fundamental para a compreensão do processo de alfabetização. *Revista Educação em Questão*, 53(39), 186-217.

Castro, S.L., Cary, L. & Gomes, I. (1998). Provas de Avaliação da Leitura – Nível Principiante. (Versão para Investigação). Porto: FPCEUP, Laboratório da Fala.

Chagas, D. (2020). *Implementação de um programa de Escrita Inventada numa sala de Jardim de Infância*. Escola Superior de Educação de Lisboa, Politécnico de Lisboa.

Clay, M. (2000). Follow me, Moon. Auckland: Heinemann. (Adaptação portuguesa: Alves, R. & Aguiar, C. (2003)).

Cruz, J. S. F. (2011). *Práticas de literacia familiar e o desenvolvimento literário das crianças*. [Tese de Doutoramento: Universidade do Minho]. Repositório Institucional da Universidade do Minho.

Cruz, J. S., Almeida, M., Pinto, P., Constante, P., Macedo, A., Amaral, J., et al. (2014). Contribuição da literacia emergente para o desempenho em leitura no final do 1.o CEB. *Análise Psicológica*, 32(3), 245–257.

Ferraz, I. P. R. (2011). *Consciência Fonológica: Uma competência linguística fundamental do Pré-Escolar para o 1º Ciclo do Ensino Básico*. [Dissertação de Mestrado: Universidade da Madeira]. Repositório Institucional da Universidade da Madeira.

Ferreiro, E. (1988). L'écriture avant la lettre. In H. Sinclair (Ed.), *La production des notations chez le jeune enfant* (pp.17-70). Paris: Presses Universitaires de France.

Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo Vintiuno Editores.

Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1986). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Fijalkow, Cusac-Pomel & Hannouz, (2009), L'écriture inventée: empirismo, constructivisme, socioconstructivisme. *Éducation et Didactique*, 3(3), 63-97.

Horta, I., & Martins, M. A. (2014). *Desenvolvimento de competências no pré-escolar: A importância das práticas de escrita inventada*. *Psicologia: Revista Da Associação Portuguesa Psicologia*, 28(1), 41–51.

Leal, T., Gamelas, A., Cadima, J. & Silva, P. (2005). Contributos para o desenvolvimento da literacia: a aprendizagem da leitura e da escrita ao longo do 1º ciclo do ensino básico. *Iberpsicología: revista electrónica de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 10(3).

Leal, T., Peixoto, C., Silva, M., & Cadima, J. (2006). Desenvolvimento da literacia emergente: competências em crianças de idade pré-escolar. *Atas do 6.º Encontro Nacional (4.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 56-65). Braga: Universidade do Minho.

Lei nº 5/1997 de 10 de fevereiro. *Diário da República*: I Série, nº 34, Assembleia da República. Lisboa.

Lourenço, C. & Alves Martins, M. (2010). Evolução da Linguagem Escrita no Pré-Escolar. *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp. 2749-2762). Braga: Universidade do Minho.

Mason, J. M., & Stewart, J. P. (1990). Emergent literacy assessment for instructional use in kindergarten. In L. M. Morrow & J. K. Smith (Eds.), *Assessment for instruction in early literacy* (pp. 155–175). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

OECD. (2017). Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care, OECD. Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264276116-e>

Phillips, D. A., Lipsey, M. W., Dodge, K. A., Haskins, R., Bassok, D., Burchinal, M. R., Duncan, G. J., Dynarsky, M., Magnuson, K. A., & Weiland, C. (2017). Puzzling It Out: The Current State of Scientific Knowledge on Pre-Kindergarten Effects: A Consensus Statement.

Pires, Â., Brito, E., & Velho, F. (2020). Entre a Educação Pré-Escolar E O 1.o Ciclo Do Ensino Básico - a Perceção Da Criança. *Educação, Sociedade & Culturas*, 20, 67-83.

Proença, M. C., Reis, A. S. & Alves Martins, M. (2015). Programas de escrita inventada desenvolvidos com crianças do pré-escolar. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (9), 028-033.

Salvador, L., Albuquerque, A. & Alves Martins, M. (2012). Análise Qualitativa dos efeitos de um Programa de Intervenção de Escrita Inventada na Evolução da Escrita de Crianças em Idade Pré-Escolar. In L. Mata, F. Peixoto, J. Morgado, J. C. Silva & V. Monteiro (Eds.), *Actas do 12.º Colóquio Internacional de Psicologia e Educação*:

Educação, aprendizagem e desenvolvimento: Olhares contemporâneos através da investigação e da prática (pp. 17-32). Lisboa: ISPA - Instituto Universitário.

Santos, M. (1999). *WPPSI-R: estudos de adaptação e validação em crianças portuguesas*. [Tese de doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra]. Repositório Científico da Universidade de Coimbra.

Sénéchal, M., & LeFevre, J.-A. (2002). Parental Involvement in the Development of Children's Reading Skill: A Five-Year Longitudinal Study. *Child Development*, 73(2), 445–460. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00417>

Sénéchal, M., LeFevre, J.-A., Smith-Chant, B.L. & Colton, K.V. (2001). On Refining Theoretical Models of Emergent Literacy: The Role of Empirical Evidence. *Journal of School Psychology*, 39 (5), 439-460.

Silva, A. (1997). Consciência fonológica e aprendizagem da leitura: mais uma versão da velha questão da galinha e do ovo. *Análise Psicológica*, 2(15), 283-303.

Silva, A. C. C. (2003). *Até à descoberta do princípio alfabético*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Silva, A. C. C. (2004). Descobrir o princípio alfabético. *Análise Psicológica*, 1(22), 187-191.

Silva, A. C. C. (2008). Bateria de Provas Fonológicas. ISPA.

Silva, C. & Almeida, T. (2015). Programas de Intervenção de Escritas Inventadas: Comparação de uma Abordagem Transmissiva e Construtivista. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 28(3), 613-622.

Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. *Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)*.

Silva, C & Alves Martins, M. (2010). Relations between children's invented spelling and the Development of Phonological Awareness. *Educational Psychology*, 1-35.

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância. Lisboa: *Ministério da Educação - Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular*.

Snow, C., Burns, M., Griffin, P. (1998). Preventing Reading Difficulties in Young Children. National Academy Press.

Teixeira, A., Jorge, R., Guardiano, M., Viana, V. & Guimarães, J. (2011). *Neurodesenvolvimento em idade pré-escolar: a integração em agrupamento vertical*. *Acta Pediátrica Portuguesa*, 42(2), 57-60.

Teixeira, M. C. (2015). Ouvir as letras: promoção integrada das competências de literacia emergente. *Porto: FPCEUP*.

Viana, F. L. (2005). Avaliação e intervenção em dificuldades de aprendizagem da leitura. In Maria do Céu Tavares (coord.), *Psicologia Escolar- Uma Proposta Científica Pedagógica*. Coimbra: Coleção Educação- Quarteto.

Whitehurst, G. & Lonigan, C. (1998). Child Development and Emergent Literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872.