

## **Relatório de Unidade Curricular**

**Ana Cristina Conceição da Silva**

**Ispa – Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida**

**Escola de Educação**

**2024**

Relatório da unidade curricular apresentado ao Ispa – Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida em cumprimento do estabelecido no nº 1, alínea c) do artigo 4º do Regulamento RG056 do Ispa, na versão 4.0, em vigor desde Janeiro de 2023.

# Índice

Preâmbulo .....	5
PARTE I .....	7
1. Introdução.....	7
1.2. Fases da aprendizagem da leitura e escrita.....	8
1.3. A abordagem construtivista e socio-construtivista aplicada à apreensão do código escrito .....	9
1.4. A apropriação das funções da linguagem escrita e a construção de um Projeto Pessoal de Leitor .....	10
1.5. Competências Metalinguísticas e a aprendizagem da leitura e escrita.....	11
1.5.1. Consciência fonológica e aprendizagem da leitura.....	11
1.5.2 Consciência lexical e as suas relações com a aprendizagem da leitura .....	16
1.5.3. Consciência sintática e suas relações com a aprendizagem da leitura .....	18
1.5.4. Consciência morfológica e as suas relações com a aprendizagem da leitura.....	20
1.6. As escritas inventadas .....	21
2. Referências bibliográficas .....	26
PARTE II .....	38
2.1. Enquadramento curricular da disciplina na formação em Educação Pré-escolar no Ispa - Instituto Universitário .....	38
2.2. Objetivos de Aprendizagem e competências a desenvolver .....	39
2.3. Conteúdos Programáticos.....	41
2.4. Demonstração da coerência dos conteúdos programáticos com os objetivos da aprendizagem da Unidade Curricular .....	42
2.5. Metodologias de ensino, acompanhamento e avaliação da unidade curricular .....	42
2.5.1 Metodologias de ensino.....	42
2.5.2. Metodologias de Avaliação das Aprendizagens.....	43
2.6. Bibliografia e recursos da unidade curricular.....	45
2.6.1. Bibliografia principal.....	45
2.6.2. Outros Recursos — endereços de alguns sites de interesse.....	46
2.7. Estrutura e organização das aulas.....	46
Aula 1.....	46
Aula 2.....	48
Aula 3.....	49
Aula 4.....	50
Aula 5.....	52
Aula 6.....	53
Aula 7.....	55

Aula 8.....	56
Aula 9.....	57
Aula 10.....	58
Aula 11.....	59
2.8. Reflexão final.....	59

«Há sempre um momento na infância em que se abre a porta e se deixa entrar o futuro»

Graham Green

### **Preâmbulo**

Numa sociedade em que a literacia é essencial, as competências de leitura e escrita estão necessariamente associadas a uma cidadania plena. Ensinar futuros educadores e professores sobre as perspetivas teóricas e as competências associadas à aquisição da leitura e escrita e explicitar estratégias pedagógicas que previnam as suas dificuldades é agir para melhorar o sucesso educativo e contribuir para diminuir as desigualdades sociais. Os impactos de uma sociedade com fracos níveis de literacia são diversos e com consequências significativas do ponto de vista social, económico e pessoal. Um relatório da OCDE de 2016 evidencia como as crianças com baixos níveis de leitura tendem a abandonar precocemente a escola. Por outro lado, adultos com níveis deficitários de literacia têm menos probabilidade de obter empregos bem remunerados, aumentando os riscos de pobreza e exclusão social (Portela, 2015). Além de que esses adultos têm mais dificuldades em acompanhar os progressos educativos dos filhos e tendem a valorizar menos a escola (Amaral *et. al.*, 2016).

É nosso objetivo com esta unidade curricular (U.C.) tentar contrariar esta realidade no sentido de proporcionar aos futuros educadores um conjunto de instrumentos conceptuais e pedagógicos que melhorem as suas práticas e favoreçam o sucesso educativo na área da aprendizagem da leitura e escrita dos seus futuros alunos.

Do ponto de vista pedagógico a aquisição da literacia implica uma análise tripartida sobre a natureza de um certo objeto da aprendizagem, neste caso a linguagem escrita (no quadro das suas propriedades particulares enquanto código alfabético, ortográfico e de comunicação) um sujeito aprendiz (e a forma particular como se vai apropriando desse objeto tendo em conta os problemas conceptuais que o objeto/e ou tarefa lhe coloca) e as intervenções didáticas que vão potenciar essa aprendizagem. Assim, ao escolher esta U.C. para a realização das provas de agregação, iremos tentar demonstrar a importância de articular a descrição das características da escrita alfabética com a forma como as crianças de idade pré-escolar se apropriam do código escrito, inventariar as suas dificuldades e, desse modo, sustentar a natureza das intervenções didáticas. Procura-se ainda que as várias sugestões e propostas pedagógicas exploradas com os futuros educadores e professores sejam sustentadas pela imensa investigação na área da leitura e escrita, além de se enquadrar essas propostas com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Por outro lado, partindo de modelos teóricos construtivistas e socio construtivistas, procuraremos, ao longo da U. C., fundamentar como as atividades cognitivas e metalinguísticas necessárias ao desenvolvimento de competências de literacia emergente podem ser favorecidas pela colaboração entre pares, numa lógica de co-construção de conhecimentos em contextos de resolução de problemas.

Este relatório está organizado em duas partes. Na primeira parte apresentamos, numa breve síntese, os conceitos e a investigação que suportam os objetivos e conteúdos das aulas. Na segunda parte apresentaremos a ficha curricular, mencionando os objetivos e competências a adquirir, as metodologias de ensino usadas, a avaliação, a organização dos conteúdos curriculares, os conteúdos e a bibliografia específica para cada aula e o programa das aulas.

## **PARTE I**

### **1. Introdução**

A investigação na área da aprendizagem da linguagem escrita das últimas décadas permitiu identificar um conjunto de competências relevantes para o sucesso na aquisição da literacia. As pesquisas permitem igualmente sustentar um conjunto de práticas pedagógicas que favorecem o desenvolvimento de competências metalinguísticas, conhecimentos sobre a escrita e promovem processos motivacionais em relação ao desejo de aprender a ler, prevenindo deste modo dificuldades de aprendizagem no domínio da aprendizagem da leitura.

#### **1.1. A natureza do código escrito**

Enquanto código, os sistemas de escrita alfabética combinam princípios fonográficos — codificação de unidades fonéticas através de um número limitado de símbolos visuais, as letras — e semiográficos — notação de unidades significativas — num quadro complexo de correspondências entre a dimensão oral/escrita, na medida em que não existe uma relação biunívoca, nem entre letras e fonemas, nem entre unidades gráficas com sentido (palavras) e os morfemas (Blanche-Beneviste 2002). Cada sistema de escrita contém a sua própria coerência interna em relação à forma como equilibra estes dois princípios, existindo línguas onde a relação grafema/ fonema é mais regular (designadas de transparentes) do que em outras, designadas de opacas. O funcionamento da linguagem escrita, enquanto código de comunicação, inclui ainda um conjunto de dimensões extra alfabéticas que organizam a legibilidade de um texto, nomeadamente a orientação da escrita, a pontuação, maiúsculas, parágrafos, etc.

O conhecimento das características do código escrito é fundamental para que se possa compreender a natureza das aprendizagens e dos obstáculos que as crianças enfrentam até atingirem o domínio da leitura e da escrita. Para apreenderem a estrutura alfabética do código escrito, as crianças devem conseguir segmentar as palavras nos seus elementos fonémicos ao nível do oral e relacioná-los na respetiva ordem com as correspondentes letras ou grafemas ao nível da escrita. Isto é particularmente difícil, na medida em que o modo mais natural de analisar a fala é através das unidades silábicas. A saliência percetiva das sílabas decorre do facto da articulação da consoante e da vogal (CV) — para o caso de sílabas simples — serem consumadas ao mesmo tempo, ou seja, serem coarticuladas. Isto significa que os movimentos articulatórios necessários para produzir cada um destes componentes se combinam, assim como os seus efeitos acústicos, de modo que as unidades acusticamente percecionadas reflitam, por exemplo, os dois fones das sílabas CV. A análise nos segmentos fonémicos é muito mais difícil e menos

intuitiva para as crianças, porque este tipo de unidade sonora não tem identidade física, tendo uma natureza abstrata que é alterada pelo contexto. Significa isto que um determinado fonema/alvo apresenta diferentes propriedades acústicas em função dos outros fonemas com que aparece combinado (por exemplo, as propriedades acústicas de [p] são diferentes em «pato» e «pipa» porque as propriedades do som [p] dependem da vogal que se lhe segue). Tendo em conta estas dificuldades, as competências metalinguísticas de análise dos segmentos da fala, designadas genericamente como consciência fonológica, têm sido consideradas uma condição necessária (ainda que, só por si não suficiente) para a promoção do sucesso educativo ao nível da alfabetização.

## **1.2. Fases da aprendizagem da leitura e escrita**

Qualquer aprendizagem em qualquer idade implica clareza cognitiva em relação à natureza da tarefa. Dito por outras palavras, aprender requer necessariamente a compreensão dos procedimentos a ativar e dos objetivos a atingir. A aprendizagem da leitura não constitui, obviamente, uma exceção a este princípio. A teoria de Downing (1988) enquadra este princípio e define a aprendizagem da leitura e escrita no âmbito mais geral da aquisição de uma destreza ou *skill*. Partindo deste ponto de vista o autor postula que a aquisição da literacia acontece ao longo de 3 fases:

Na primeira fase ou *fase cognitiva*, as crianças deverão apropriar-se das funções e dos aspetos técnicos da atividade de leitura, significando isto que terão de compreender as várias finalidades com que a linguagem escrita é usada e descobrir a natureza das correspondências entre a linguagem oral e escrita. Muitas crianças chegam à escola num estado de relativa confusão cognitiva em relação aos objetivos da leitura e às propriedades formais da linguagem escrita. Do ponto de vista deste modelo, o sucesso na aprendizagem da leitura e escrita está condicionado pela evolução infantil deste estado de confusão cognitiva para uma maior clarificação das funções e propriedades alfabéticas do código. A persistência de incertezas e dúvidas em relação a estas dimensões explica muitas das dificuldades infantis da aprendizagem da leitura. Até desenvolverem uma representação mais precisa da tarefa de ler as crianças dificilmente irão progredir para a fase seguinte

Na segunda fase, ou *fase de domínio*, as crianças terão de exercitar as operações básicas da tarefa de ler até atingirem um nível de automatização em que as operações inerentes à leitura são ativadas de modo automático. O nível da leitura fluente corresponde à terceira fase, designada de *fase de automatização*.

### **1.3.A abordagem construtivista e socio-construtivista aplicada à apreensão do código escrito**

Para que se realize uma aprendizagem é necessário um envolvimento ativo do sujeito aprendiz, com expectativas positivas de sucesso, de forma a assegurar a persistência do esforço. Na lógica construtivista e socio-construtivista o processo de aprender implica um processo de construção ativa pelo aluno (Piaget, 1970), o qual é influenciado por experiências prévias. A operacionalização desses princípios, no domínio da leitura e escrita, passa por atribuir à criança um papel ativo de sujeito que se interroga e se questiona face ao código escrito (Ferreiro & Teberosky, 1986). Na dimensão mais socio-construtivista enfatiza-se também a importância da participação social (a explicitação do conhecimento para o outro, o debate, a realização conjunta de tarefas), a disponibilidade de ajuda e instruções que os alunos sejam capazes de compreender, a necessidade de tarefas mais significativas antes da evolução para tarefas mais formais. O ensino implicaria a resolução de problemas, tarefas colaborativas e ensino recíproco. O valor educativo das interações para a promoção das aprendizagens foi comprovado por um conjunto de investigações em diferentes áreas, desde a matemática às artes (Peixoto & Monteiro, 1999, Kumpulainen & Wray, 2012; Howe & Mercer, 2007). De facto, atividades de aprendizagem que proporcionam às crianças a oportunidade de colaborar e interagir em torno da tarefa e em que elas, no decurso da sua resolução, partilham possíveis soluções, explicam o seu entendimento da tarefa e tentam chegar a um consenso através da explicitação dos seus pontos de vista, favorecem a aprendizagem, a compreensão e promovem o desenvolvimento do pensamento infantil (Pontecorvo, et.al, 2005).

De acordo com Gilly, um dos mais importantes investigadores nesta área (1988, 1995), as vantagens para as crianças decorrentes de situações de interação não acontecem apenas em situações em que se registam posições opostas entre elas e conflitos socio-cognitivos de uma forma explícita, verificando-se benefícios para os elementos envolvidos também quando participam em dinâmicas interativas de co-construção ou de colaboração concordante.

É sabido que as interações sociais suportam processos de tutoria, quer por parte das crianças mais competentes, quer por parte da mediação de adultos, os quais poderão incentivar procedimentos de reflexão metalinguística por parte de crianças menos competentes (Pontecorvo *et al.*, 2005) na área da linguagem escrita. Nesta linha, vários estudos com crianças do pré-escolar em torno de tarefas de escrita têm demonstrado como as interações entre as crianças podem favorecer a apreensão da natureza alfabética do código escrito (Alves Martins *et al.* 2006, 2015, Albuquerque & Alves Martins, 2020).

#### **1.4. A apropriação das funções da linguagem escrita e a construção de um Projeto Pessoal de Leitor**

A construção do envolvimento infantil em relação à linguagem escrita inicia-se para muitas crianças em ambientes estimulantes de literacia familiar. Desde cedo muitas crianças têm acesso à leitura diária de histórias, à observação de comportamentos de leitura e escrita dos adultos com objetivos comunicativos, utilitários e intelectuais, etc. Estes contextos constituem o «pano de fundo» de episódios interativos em torno do escrito, com adultos significativos para as crianças, que valorizam e encorajam as descobertas infantis. Desta forma as crianças vão-se apropriando das finalidades do escrito, vão descobrindo como os diversos tipos de suportes correspondem a diferentes conteúdos, e construindo pouco a pouco um projeto pessoal de leitor (Afferbach, 2019; Alves-Martins & Niza, 2014; Mata, 2008; Rogovas & Chauveau, 1994), que as torna capazes de explicitar um conjunto de razões próprias e pessoais para desejarem a aprender a ler. As práticas familiares e de jardim de infância centradas em situações ricas em literacia refletem-se, portanto, na construção de um projeto pessoal de leitor e na motivação intrínseca para a aprendizagem, mas têm igualmente consequências na apropriação infantil de conceitos relacionados com a codificação escrita, nomeadamente em relação às letras, aos sons e às palavras (Morrow, 1997). Estas experiências desencadeiam em muitas crianças a descoberta de um conjunto de convenções associadas ao funcionamento do universo gráfico (por exemplo, a orientação do texto escrito, a discriminação entre maiúsculas e minúsculas, o conhecimento do nome de algumas letras), e conduzem-nas à exploração de unidades gráficas (palavras e letras), orientando-as num percurso que as poderá conduzir mais facilmente até à compreensão do princípio alfabético.

As práticas de literacia em contexto familiar não existem, contudo, em todos os lares. Segundo Adams (1998) as crianças provenientes de meios socioculturais favorecidos possuem uma vantagem de cerca de 1000 horas de experiências de literacia quando entram na escola, face a crianças de meios desfavorecidos. São estas últimas que mais facilmente evocam razões circulares para aprender a ler («Quero aprender a ler para ler letras») ou institucionais («Quero aprender a ler para fazer os trabalhos de casa»), enfrentando a aprendizagem da leitura como um mero ritual social desprovido de sentido. Este facto torna fundamental que o jardim de infância e a escola proporcionem às crianças um ambiente rico em experiências de literacia que explorem vários tipos de suporte escritos e as diversas funções da linguagem escrita.

A leitura de histórias, em particular a leitura de histórias partilhada, é uma das experiências de literacia mais relevantes para as crianças. Rato e Alves Martins (2019) defendem

que uma das formas de leitura de histórias que mais potencia o desenvolvimento da linguagem e de competências essenciais para a aprendizagem da leitura e da escrita, assim como o interesse pela leitura e pelos livros, é a leitura dialógica. A leitura dialógica é uma técnica de leitura que ativamente envolve as crianças na recontagem da história e na discussão das personagens e do vocabulário. O adulto, à medida que vai lendo a história, faz perguntas, proporciona suporte e medeia a discussão entre as crianças. Esta técnica, consoante a natureza das perguntas, permite às crianças ir conhecendo a estrutura narrativa, ampliar o vocabulário e explorar algumas convenções do código escrito (Pollard-Duradola *et al.*, 2011; Wasik *et al.* 2016). Alguns relatos de escritores descrevem como o contacto com os livros e com o prazer da narrativa os conduziu à compreensão conceptual da natureza do código e a um crescente conhecimento sobre a sua lógica alfabética. Por exemplo Jean Paul Sarte em *As Palavras*, escreve: «Ao cabo de um instante compreendi: era o livro que falava. Dele saíam frases que me causavam medo: eram verdadeiras centopeias, formigavam de sílabas e letras, estiravam os ditongos, faziam vibrar as consoantes duplas: cantantes, nasais entrecortadas de pausas e suspiros, ricas em palavras desconhecidas, encantavam-se por si próprias e por seus meandros sem se preocuparem comigo.»

## **1.5. Competências Metalinguísticas e a aprendizagem da leitura e escrita**

### **1.5.1. Consciência fonológica e aprendizagem da leitura**

As crianças em idade pré-escolar processam de forma automática os segmentos da fala, o que, por exemplo, lhes permite discriminar e proferir palavras que se diferenciam entre si apenas por um fonema (exemplo, pato/ gato ou dar/ mar, etc.). Em situações de comunicação, essas crianças de quatro e cinco anos orientam a sua atenção para os significados dos enunciados que lhes são dirigidos, ativando processos de análise automáticos e inconscientes relativos à compreensão do discurso, não sendo necessários, nestes contextos comunicativos, desenvolver procedimentos de análise das dimensões formais da linguagem. No entanto, dentro em breve, estas crianças irão entrar para a escola e para que consigam aprender a ler e a escrever num sistema de escrita alfabético (onde as letras ordenadas espacialmente representam os sons ordenados temporalmente) é necessário que sejam capazes de analisar os segmentos orais das palavras. O domínio do código alfabético obriga à compreensão de que a linguagem escrita representa unidades da linguagem oral e à apreensão de que as unidades

codificadas são os fonemas. Assim, a natureza das relações entre a linguagem oral e a linguagem escrita faz com que a sensibilidade infantil à estrutura sonora das palavras se revele como uma competência relevante na aquisição da leitura e da escrita. Esta competência, designada como consciência fonológica, é definida genericamente como a capacidade para refletir sobre os segmentos sonoros das palavras orais (Tunmer & Rohl, 1991). Ao longo de décadas de investigação foi claramente demonstrada a sua relevância nas fases iniciais da aprendizagem para os processos de decodificação e posteriormente também nos próprios processos de compreensão leitora (Urquijo, et.al. 2014).

As crianças chegam à escola com diversos graus de consciência fonológica. As modalidades mais elementares da consciência fonológica abrangem a sensibilidade às sílabas, rimas e fonemas iniciais das palavras e podem desenvolver-se, mais ou menos espontaneamente, ao longo dos anos pré-escolares (Lieberman *et al.*, 1974; Treiman, 1992). A consciência explícita da estrutura fonética das palavras e a capacidade para manipular os segmentos fonémicos requerem alguma modalidade de instrução, expressamente orientada para esse efeito, e frequentemente só acontece após a aprendizagem da leitura (Lundberg, et.al., 1988; Morais, *et al.*, 1984). A investigação confirma que as crianças de idade pré-escolar têm desempenhos melhores em tarefas silábicas do que em tarefas que implicam unidades intra-silábicas e/ou unidades fonémicas. Esta conceptualização desenvolvimentista da consciência fonológica é sustentada por estudos que examinam a diferenças da performance infantil, tendo em conta a dimensão das unidades linguísticas a manipular na tarefa e a idade dos participantes (Lieberman, *et al.*, 1974; Lonigan *et al.*; 1998; Treiman & Zukowski, 1991).

As investigações no âmbito da consciência fonológica demonstraram que esta competência tem um papel relevante na aquisição da leitura e da escrita e na compreensão do princípio alfabético, sendo relativamente consensual a ideia de que existe uma relação recíproca entre o sucesso no processo de alfabetização e o desenvolvimento de competências fonológicas mais sofisticadas. É, portanto, necessário um mínimo de capacidades de reflexão sobre o oral para que a criança consiga apreender a lógica inerente ao processo de codificação da linguagem escrita, mas, por sua vez, a aquisição da leitura e escrita irá aprofundar o desenvolvimento de competências fonológicas mais complexas relativas à consciência fonémica (Byrne, 1992, 1998; Goswami, 1998; Murray, 1998; Stahl & Murray, 1994, 1998). Stahl *et al.* (1994,1998), por exemplo, consideram que a capacidade para identificar fonemas em diferentes palavras é uma competência crítica para compreender a natureza alfabética do código escrito enquanto a capacidade para segmentar e juntar fonemas desenvolve-se no essencial depois das crianças aprenderem a ler.

A ideia da existência de influências recíprocas entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura é claramente confirmado num estudo de Perfetti *et al.* (1987), no qual os autores testaram, ao longo do primeiro ano de escolaridade, a progressão das crianças em relação a tarefas fonológicas e competências de leitura. O estudo demonstra que os alunos que apresentam melhores resultados numa tarefa de síntese fonémica evoluíram, por sua vez, mais nas competências de leitura de palavras. Por outro lado, vão ser os progressos na leitura que vão permitir o sucesso em tarefas de análise fonémica mais difíceis (como a supressão de um fonema numa determinada palavra).

São inúmeras as investigações em diferentes línguas que comprovam o valor preditivo da consciência fonológica no sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita, sendo que esses resultados se verificam tanto para ortografias opacas e inconsistentes do ponto de vista das relações grafo-fonéticas, como para ortografias transparentes e regulares do ponto de vista das relações grafo-fonéticas (Alloway *et al.*, 2005; Bryant, 1998; Capovilla & Dias, 2008; Carson *et al.*, 2014; 2017; Hulme *et al.*, 2002; Share *et al.* 1984; Torgesen, Wagner, & Rashotte 1994). No entanto, para ortografias transparentes, os resultados indicam que a consciência fonológica é sobretudo importante para os dois primeiros anos de escolaridade (de Jong & van der Leij 2002; Landerl & Wimmer, 2000).

Apesar da relevância da consciência fonológica, em particular da consciência fonémica, para a compreensão do princípio alfabético, parece ser necessário a conjugação desta competência com o conhecimento das letras para a apreensão conceptual da lógica alfabética (Byrne, 1998; Byrne & Fielding-Barnsley, 1991, 1993). O conhecimento das letras tem sido correlacionado com os progressos na aprendizagem da leitura (Adams, 1998; Alves Martins, 1996), quer quando as crianças são questionadas sobre o nome das letras (Bruck, *et al.* 1997) ou sobre o seu som. Caravolas *et al.* (2001) e Tunmer *et al.* (1988) demonstraram a existência de um efeito interativo entre a consciência fonológica e o conhecimento de letras na capacidade de crianças do 1º ano de escolaridade descodificarem pseudo-palavras. Uma análise de regressão dos resultados infantis em provas fonológicas, conhecimento de letras e leitura de pseudo-palavras permitiu evidenciar que o produto dos dois primeiros fatores contribuiu significativamente mais para as capacidades de leitura do que cada um dos fatores isoladamente. Tendo em conta estes princípios, vários autores consideram que o treino de competências fonológicas é mais eficaz se for associado ao treino de correspondências grafo-fonéticas (Cunningham, 1990; Hatcher *et al.*, 2004). Outro tipo de estudos confirmam que o conhecimento das letras em crianças de idade pré-escolar tem forte valor preditivo no sucesso da aprendizagem da leitura e escrita (Alves Martins, 1996; Gallagher *et al.* 2000, Paige *et al.*,

2018) e que este é independente do valor preditivo da consciência fonológica (Share *et al.*, 1984, Paige *et al.*, 2018)

Este conjunto de investigações confirma a relevância dos treinos de consciência fonológica e do conhecimento das letras como uma forma de prevenir as dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita. Os programas de intervenção no domínio da consciência fonológica genericamente envolvem várias atividades que se focam no treino das capacidades infantis em identificar, detetar, segmentar, sintetizar ou manipular segmentos orais das palavras (sílabas, unidades intrassilábicas e fonemas), assim como em identificar e produzir rimas e aliterações. Estes programas podem ter um carácter preventivo ao nível do pré-escolar e primeiro ano de escolaridade (Blachman, 1997; Gillon, 2018) ou um carácter remediativo em crianças com dificuldades de aprendizagem (Snowling & Hulme, 2012; Gillon, 2018).

Gillon (2017), Silva (2003, 2021) e Sim-Sim *et al.* (2008), definiram um conjunto de princípios a ter em conta no desenho dos programas que visam promover a consciência fonológica, nomeadamente ao nível do pré-escolar e nas fases iniciais da aprendizagem da leitura. Estes princípios procuram conjugar os conhecimentos decorrentes das várias investigações apontadas nos pontos anteriores. Assim:

- os jogos de consciência fonológica a desenvolver devem iniciar-se por unidades fonológicas perfeitamente mais salientes, tais como sílabas ou rimas;

- nesses jogos, as palavras utilizadas devem ter estruturas silábicas simples, isto é, sílabas com uma estrutura CV (consoante/vogal), como em «cavalo»;

- as unidades sonoras podem ser modeladas pelo educador/professor e reproduzidas pela criança quando esta apresentar maiores dificuldades. Esta recomendação decorre da pertinência que as pistas articatórias podem ter como via de acesso a uma representação consciente das unidades sonoras (Castiglioni- Spalten & Ehri, 2003).

- devem ser dadas instruções explícitas e feedback em relação às atividades propostas;

- devem ser trabalhadas atividades diversificadas que contemplem as dimensões de segmentação, síntese, supressão e deteção de segmentos comuns em palavras;

- é importante na sequenciação das atividades de treino ter em conta a complexidade linguística das unidades a manipular. Assim sendo, os jogos com unidades fonémicas devem ser introduzidos tardiamente e, no pré-escolar, restringir-se a jogos de identificação de fonemas iniciais idênticos em palavras diferentes (por exemplo, «faca»,

«foca» e «ilha», «qual das três palavras começa da mesma maneira?»), na medida em que este tipo de jogos não exige das crianças uma representação de todos os fonemas das palavras e que os segmentos fonéticos são entidades abstratas. Esta sugestão é fundamentada com os estudos que indicam que esta competência fonémica é a mais relevante para o início da compreensão do princípio alfabético (e.g. Stahl, 1998).

No contexto de programas de treino da consciência fonológica é de realçar que as atividades de treino que implicam a reflexão sobre as unidades no oral não são a única maneira de promover a consciência fonológica em crianças de idade pré-escolar. As escritas infantis pré-convencionais (escritas inventadas), na medida em que constituem uma modalidade de análise da linguagem oral, introduzem uma prática metalinguística que tem certamente consequências importantes na apreensão consciente dos segmentos orais das palavras. Essas consequências serão provavelmente ampliadas com o processo de fonetização da escrita, onde as tentativas infantis de correspondências entre as letras e os sons das palavras constituem um suporte concreto para a gradual identificação dos sucessivos fonemas que fazem parte das palavras. Vários autores (Ouellette & Sénéchal, 2008 a, b; Silva & Alves Martins, 2003, Stahl *et al.*, 1998; Treiman, 1998) consideram que as escritas inventadas de crianças de idade pré-escolar, onde se verifica já o recurso a algumas letras convencionais para representar os sons, constituem uma via para promover a consciência fonémica. Ouzoulias (2001) vai ainda mais longe, considerando que a consciência fonémica em crianças de idade pré-escolar decorre dos seus conhecimentos sobre a escrita. Vários estudos correlacionais (Alvarado, 1998; Ouellette & Sénéchal, 2008a; Vernon, 1998) demonstraram a existência de correspondências entre a qualidade das escritas inventadas e o seu desempenho em testes que avaliam a consciência fonológica. Também Silva e Alves Martins (2002, 2003), Alves Martins e Silva (2006) e Ouellette & Sénéchal, (2008a) confirmaram esta relação, conseguindo através de programas de intervenção ao nível das escritas inventadas definir uma relação causal explícita entre os progressos na qualidade das escritas inventadas e a evolução no desempenho de tarefas fonémicas de maior complexidade analítica. De facto, a natureza exploratória das escritas inventadas permite às crianças aprender letras, estabelecer relações letras/sons e, nessa medida, ao recorrer às letras como suporte para proceder a análises fonémicas.

### 1.5.2 Consciência lexical e as suas relações com a aprendizagem da leitura

A consciência lexical refere-se à habilidade de reconhecer que o discurso é composto por um conjunto de palavras individuais e que essas palavras se organizam para formar frases (Anthony *et al.*, 2003; Ball, 1993; Blachman, 1991; Ellery, 2009; Lane *et al.*, 2002; Rios, 2009).

A plena consciência do que é uma palavra parece implicar o entendimento de três aspectos, nomeadamente a consciência da palavra enquanto uma unidade linguística; a consciência da palavra enquanto uma etiqueta fonológica arbitrária (distinção significante/referente); e ainda a compreensão do termo metalinguístico palavra (Bowey & Tunmer, 1984). A apreensão destas três dimensões associadas à consciência da palavra não se desenvolve necessariamente ao mesmo tempo.

A primeira dimensão está relacionada com a capacidade para pensar as palavras enquanto unidades linguísticas que fazem parte de frases. A natureza das palavras é um elemento relevante a ter em conta na realização de tarefas de consciência lexical, em que se pede à criança para contar o número de palavras de um enunciado. Isso deve-se, em parte, ao facto de que palavras de conteúdo, como nomes, verbos e adjetivos, são mais facilmente identificáveis na estrutura da frase do que as palavras funcionais (Trehearne, *et al.*, 2003). A complexidade na segmentação de palavras funcionais está relacionada com o seu estatuto prosódico, sendo que no português as palavras funcionais acentuadas são mais acessíveis para segmentação do que as não acentuadas (Cardoso & Castro, 2012; Cardoso, 2011). Verifica-se a seguinte hierarquia na segmentação das palavras funcionais: determinantes demonstrativos, pronomes fortes, artigos definidos e pronomes clíticos (Antunes, 2013; Cardoso & Castro, 2012).

Em relação à compreensão infantil da diferença entre o significante da palavra e o seu referente, tanto Vygotsky (1979), como Piaget (1926), demonstraram que as crianças de idade pré-escolar concebem os nomes dos objetos como uma propriedade daqueles e apresentam dificuldades em discriminar o rótulo verbal dos atributos do objeto nomeado. Berthoud-Papandroulos (1978) confirmou estas conclusões, mas enquadrou-as num contexto desenvolvimentista mais preciso. Esta autora explorou com as crianças o conceito de palavra em relação à sua definição, e ao que elas entendiam como palavras com determinados atributos como, por exemplo, o tamanho ou dificuldade.

Até aos 4/5 anos as definições infantis de palavra demonstram que elas não procedem à distinção entre a palavra e o referente, o que é visível igualmente nos critérios seguidos para definir uma palavra longa ou difícil. Assim, referem como palavras compridas aquelas que nomeiam objetos de grande dimensão, ou como palavras difíceis aquelas que indicam ações complexas. Muitas crianças entre os 5/6 anos entendem as palavras enquanto um ato de fala, o

que conduz, por vezes, à confusão entre uma frase e uma palavra. Coerentemente o tamanho das palavras passa a ser caracterizado em função da dimensão da emissão verbal, a qual pode, ou não, coincidir com uma palavra isolada. Por volta dos 6/7 anos as palavras começam a ser caracterizadas como rótulos que correspondem a coisas, ganhando, deste modo, alguma autonomia em relação aos referentes que nomeiam. Nesta fase, as crianças são capazes de descrever as palavras como sendo compostas por letras e continuam a rejeitar o estatuto de palavra aos pronomes e preposições. Também a partir dos 7 anos as palavras podem ser definidas como partes de uma expressão maior com significado, como, por exemplo, uma história. As justificações que as crianças dão em relação ao tamanho e dificuldade de uma palavra passam a ser de natureza linguística, ou seja, em função do número de letras ou sílabas que as compõem. Gradualmente, as aprendizagens escolares começam a interferir no conceito infantil de palavra e a partir dos 8 anos começam a surgir definições associadas a termos gramaticais (um nome, um adjetivo, etc.).

Por outro lado, os dados que existem em relação à compreensão infantil do termo metalinguístico «palavra» (Alves-Martins & Nisa, 2014; Downing & Oliver, 1974; Downing & Valtin, 2012), dão conta de algumas confusões por parte das crianças também a este nível.

O conjunto de resultados apresentados parece demonstrar que o conceito de palavra, nas suas várias dimensões, não está completamente desenvolvido nas crianças, ou em todas as crianças, no momento de entrada para escola. Contudo, trata-se de uma competência importante para as crianças conseguirem equacionar as relações entre as palavras orais e escritas, e ainda mais se atendermos à função central do processamento das palavras no mecanismo da leitura (Ehri, 1989).

São várias as indicações empíricas que mostram como as capacidades infantis em analisar as frases nas suas unidades lexicais estão correlacionadas com a aprendizagem da leitura e constituem um indicador preditivo do sucesso nesta aprendizagem (Evans *et al.*, 1979; Alves Martins, 1999). Os trabalhos de Carraher e Rego (1981, 1983) sustentam que a dificuldade infantil em distinguir a palavra do respetivo referente tem consequências negativas na compreensão da natureza alfabética da escrita e no sucesso da aprendizagem da leitura e escrita. São igualmente diversos os dados que sugerem que a consciência das unidades lexicais é potenciada pelo próprio processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Esta ideia é confirmada pelos trabalhos de Cary (1988) e Kolinsky, *et al.* (1987), os quais revelam como os analfabetos, tal como as crianças de idade pré-escolar, têm dificuldades em dissociar a etiqueta fonológica da palavra do seu referente, e em proceder a uma segmentação adequada das frases nas respetivas unidades lexicais. Estes resultados foram confirmados também no contexto da língua indiana (Vijayachandra & Prathibha, 2007).

### 1.5.3. Consciência sintática e suas relações com a aprendizagem da leitura

Gombert (1990) define a consciência sintática como a possibilidade de o sujeito raciocinar conscientemente sobre os aspetos sintáticos da linguagem e controlar, de forma deliberada, o uso das regras da gramática. Esta competência traduz-se na capacidade para proceder a juízos sobre a gramaticalidade de um enunciado, proceder à sua correção e explicitar as razões dessa retificação (Sim-Sim, 1998). A investigação deste tipo de competências em crianças de idade pré-escolar tem sido efetuada com base em tarefas de avaliação da aceitabilidade das frases emitidas, nas quais, para a elaboração dos seus juízos, as crianças acabam por combinar fatores gramaticais e fatores relativos ao conteúdo semântico do enunciado. Uma investigação de Bohannon (1979) evidencia as dificuldades das crianças de idade pré-escolar em discriminar entre frases gramaticalmente ordenadas e as mesmas frases desordenadas, comparativamente às crianças de idade escolar. Em Portugal, os trabalhos de Sim-Sim (1998) confirmam que as crianças com 9 anos têm mais facilidade em identificar erros em estruturas frásicas e proceder à respetiva correção do que as crianças com 6 anos, variando, contudo, as taxas de sucesso em função da regra violada nas frases ser mais ou menos óbvia. Por exemplo, numa tarefa de deteção do erro e de correção da frase, um enunciado como «o muro cavalo o saltou», induziu a que 57% das crianças de 6 anos identificassem o erro e 41% corrigissem a frase, mas a percentagem das crianças que tiveram esse desempenho em relação a um enunciado como «o bebé fez barulho antes que adormecer» desceu para 18%, ao nível da deteção, e 10%, ao nível da correção. Em contrapartida, aos 9 anos, 85% das crianças identificou o erro e 63% corrigiram o enunciado do primeiro exemplo, tendo essas taxas descido, respetivamente, para 71% e 51% em relação ao segundo exemplo.

A capacidade para emitir juízos sintáticos de natureza mais formal parece não ocorrer antes dos sete anos, mas desde relativamente cedo as crianças evidenciam possuir algumas intuições sobre as características estruturais das frases com base em pistas de natureza semântica (Emerson, 1980; Gombert, 1990; Sim-Sim, 1998). Também a este nível são várias as investigações empíricas que sustentam a existência de uma correlação entre as competências de processamento e de análise de frases e a aprendizagem da leitura. Willows e Ryan (1983) aplicaram a crianças do 1º, 2º e 3º ano de escolaridade um conjunto de provas relacionadas com a inteligência, leitura e medidas de processamento de frases. Controlando-se o efeito das medidas de inteligência não-verbal, vocabulário e memória a curto prazo, foram encontradas correlações significativas entre os desempenhos infantis ao nível da leitura e os seus resultados em tarefas de julgamento de aceitabilidade de frases e de substituição de palavras em frases. Na investigação de Bohannon (1979), anteriormente mencionada, foi encontrada igualmente

uma correlação significativa entre a capacidade das crianças com idades entre os 5 e os 7 anos em discriminar entre frases corretas e desordenadas e medidas de leitura obtidas um ano mais tarde. Também Tunmer, *et al.* (1988), ao compararem bons leitores de 6/7 anos com maus leitores de 8/9 anos, equiparados pelo nível de leitura, verificaram que os primeiros são superiores aos segundos em tarefas de completamento e correção de frases.

No entanto, também em relação à consciência sintática, existem alguns dados que suportam a ideia de que a interligação entre esta competência e o desenvolvimento da leitura, é de natureza interactiva. Se as crianças até aos 6/7 anos têm grandes dificuldades em efetuar juízos gramaticais a partir dos 7/8 anos, quando começam a revelar algum domínio na leitura, dão um salto significativo na eficácia que apresentam neste tipo de tarefas (Karanth & Suchitra, 2013). A confirmar este ponto de vista, Karanth *et al.* (1995) apresentaram dados comparativos relativos ao desempenho em tarefas gramaticais de sujeitos analfabetos e alfabetizados. Os seus resultados mostram que, no conjunto das tarefas passadas, o grupo alfabetizado obteve uma pontuação de 92.9 para um total de 100 pontos possíveis, enquanto o grupo de analfabetos apresentou um *score* de 72.7. Aparentemente, apesar da consciência sintática apresentar alguma progressão com a idade, a comparação dos desempenhos infantis ao nível pré-escolar e após a entrada para a escola, assim como os dados comparativos entre analfabetos e sujeitos alfabetizados, parecem apontar para uma contribuição decisiva da aprendizagem da leitura, também no desenvolvimento destas capacidades.

A função desempenhada pela consciência sintática na aquisição da leitura é explicitada pela primeira vez por Tunmer (1989). Este autor defende que este tipo de competências seria essencial para ajudar no reconhecimento de palavras nas fases iniciais de aprendizagem, na medida em que ajuda as crianças a ultrapassarem erros de descodificação quando leem palavras desconhecidas. Um estudo longitudinal de Rego e Bryant (1993), demonstrou como os testes de completamento de frases, passados ao nível pré-escolar, são indicadores preditivos da forma como depois as crianças, no processo de aprendizagem, vão usar o contexto linguístico para facilitar a identificação de palavras mais difíceis.

Por outro lado, os conhecimentos sintáticos parecem facilitar os processos de compreensão leitora, nomeadamente no que concerne à integração das informações lidas num texto. A consciência sintática tem sido assim incluída nos vários modelos de compreensão leitora (*e.g.* Kintsch). A relação preditora entre a consciência sintática e a compreensão leitora tem sido suportada por um conjunto largo de estudos empíricos (*e.g.* Demont & Gombert 1996, Low & Siegel, 2005; Mokhtari & Niederhauser, 2013; Urquijo, 2014). Esta relação tem sido encontrada controlando-se um conjunto de outras competências como capacidade de leitura, consciência fonológica, vocabulário, memória de trabalho (Deacon & Kiefer, 2018; Low & Siegel, 2005;

Mokhtari & Niederhauser, 2013; Nation & Snowling, 2004; Plaza & Cohen, 2003; Tong *et al.*, 2014), no entanto o efeito da consciência sintática na compreensão leitora parece depender do vocabulário dos alunos (Rodriguez-Ortiz, 2021).

O trabalho de Demont e Gombert (1996) confirma como a consciência infantil, em relação à maneira como as frases estão organizadas, está correlacionada com a compreensão dos textos. Estes autores demonstraram que a capacidade infantil para refletir sobre a dimensão gramatical dos enunciados e manipular a estrutura sintática das frases irá possibilitar-lhes a monitorização do sentido dos enunciados que estão a ser lidos. Mais recentemente Deacon e Kiefer (2018) demonstraram uma relação direta entre a consciência sintática e a compreensão leitora em crianças do 3º e 4º ano.

Para concluir, parece-nos plausível poder afirmar que as crianças chegam à escola também com diferentes níveis de consciência em relação à capacidade de explicitação da estrutura gramatical das frases, o que irá influir, quer na maneira como elas, durante a aprendizagem da leitura, usam o contexto linguístico na análise de palavras, quer na sua capacidade para integrar as informações extraídas do texto que está a ser lido.

#### **1.5.4. Consciência morfológica e as suas relações com a aprendizagem da leitura**

A consciência morfológica refere-se à reflexão e manipulação intencional da estrutura morfológica da língua (Carlisle, 2000; Rosa, 2003; Seixas, 2010). Segundo Mota *et al.* (2008) «A consciência morfológica pode envolver a morfologia derivacional e a morfologia flexional. O desenvolvimento da morfologia derivacional está relacionado à habilidade da criança em lidar com a formação de palavras pelo acréscimo de prefixos ou sufixos a um radical ou ainda à decomposição de palavras derivadas gerando palavras primitivas. Já a morfologia flexional investiga a sensibilidade da criança às flexões de género e de número dos nomes, bem como as flexões de modo-tempo e número-pessoa dos verbos.» (pp.2).

No sentido de se avaliar a consciência morfológica, Rodrigues (2014) destaca algumas das tarefas que podem ser realizadas com as crianças, nomeadamente: a) tarefas de identificação do morfema-base, que consistem em perguntar às crianças «qual a palavra escondida em...?» (por exemplo «tristeza». A palavra escondida é «triste»); b) tarefas de produção de família de palavras, em que é pedido às crianças que digam tantas palavras quanto consigam que pertençam à «mesma família» de uma dada palavra (morfema-base) (*e.g.*, para o morfema-base «cabelo», pode ter-se «cabeleira», «cabeludo», «cabeleireiro», «cabelinho», etc.); c) tarefas de analogia de palavras, nas quais é pedido às crianças que reconheçam a relação

gramatical entre um par de palavras apresentado e a apliquem a um segundo par (*e.g.*, «sapato/sapateiro», «cano/\_\_\_\_\_ (canalizador)»); d) tarefas de interpretação de pseudo-palavras, nas quais é dado às crianças um morfema-base existente na língua e afixos reais (prefixos e sufixos), mas combinados de uma forma que resulta numa palavra que não existe no léxico da língua e pergunta-se às crianças «o que é que esta palavra quereria dizer, se existisse?» (*e.g.*, «desfeliz» é formado por um prefixo de negação «des-» e pelo morfema-base «feliz». Se existisse quereria dizer «não é feliz»). Estas mesmas tarefas servem de base para a intervenção.

Estudos correlacionais apontam que a consciência morfológica parecer ter potencial para contribuir para a aquisição da literacia de várias maneiras distintas: aprofunda o conhecimento das estruturas morfológica da palavra, tem efeitos positivos no desempenho ortográfico, na apreensão do significado das palavras e na leitura (Carlisle, 2010; Cohen, *et al.* 2023; Levesque, *et al.* 2021).

Estudos de intervenção demonstraram a relevância de se proporcionar às crianças de idade pré-escolar instrumentos para pensarem sobre a morfologia (Nunes *et al.*, 2003; Rosa *et al.*, 2022), na medida em que a consciência morfológica tem efeitos positivos na leitura e na escrita de palavras (Sanchez, 2012). Alguns desses estudos dão conta do efeito a longo prazo do treino da consciência morfológica no pré-escolar, em medidas de leitura e escrita, no final do primeiro ano de escolaridade (Casalis & Colé, 2009; Lyster *et al.*, 2016). Bowers *et al.* (2010) fez uma revisão dos estudos que investigavam a influência da intervenção em consciência morfológica na aquisição da literacia e concluíram que as crianças mais novas (do pré-escolar ao 2º ano de escolaridade) beneficiavam mais de uma instrução explícita na consciência morfológica do que crianças mais velhas (do 3º ao 8º ano), sendo relevante trabalhar esta competência no pré-escolar.

## **1.6. As escritas inventadas**

A questão de como as crianças compreendem que as letras representam componentes sonoros das palavras tem sido analisada dentro da exploração infantil da linguagem escrita e dos conhecimentos que as crianças vão adquirindo sobre o sistema de escrita, previamente ao ensino formal. É comum as crianças de idade pré-escolar efetuarem tentativas de escrita (escritas inventadas), sendo que a frequência de contacto com textos escritos e a qualidade dos contextos em que as crianças se movem e, em particular, as formas como os adultos se constituem como mediadores entre as crianças e a linguagem escrita, determinam a forma

como elas concebem o código escrito e evoluem nas suas concepções (Goodman, 1988; Hiebert & Raphael, 1998; Sulzby, 1989).

Chomsky (1971) e Read (1971) foram os primeiros autores a usar o conceito de escritas inventadas, ao analisarem as tentativas de escrita pré-convencional em crianças de idade pré-escolar. Para estes autores, as crianças refinam as suas produções ao longo do tempo e evoluem da garatuja para uma gradual representação da sequência de sons das palavras, ainda que sem respeitar as convenções ortográficas. Não se trata de um processo de memorização e de cópia de escritas convencionais, mas sim de um processo de experimentação por parte das crianças que, apesar de não saberem ler, usam os conhecimentos que adquiriram sobre as correspondências letras-sons e procuram representar na escrita os sons que identificam o mais fielmente possível, pelo que, a maioria dos erros que as crianças cometem são sistemáticos, mas reveladores de uma consciência fonológica emergente. Atualmente considera-se que as escritas inventadas se constituem como uma janela para as competências cognitivas e linguísticas implicadas nas aquisições precoces de literacia (Ouellette & Sénéchal, 2008a,2013), na medida em que as atividades de escrita induzem práticas de reflexão metalinguística com efeitos na capacidade infantil em analisar os segmentos orais das palavras e em descobrir as relações entre sons e as letras (Adams, 1998; Treiman, 1998).

Fora do universo de investigação anglo-saxónico, numa linha construtivista, uma das primeiras autoras a estudar as tentativas de escrita de crianças de idade pré-escolar terá sido Emilia Ferreiro. Para esta autora (1988, 2002) os mecanismos fundamentais para a evolução da escrita infantis são as descobertas que as crianças fazem (e os conflitos cognitivos desencadeados por essas descobertas) no decurso das suas tentativas de escrita. Esta autora considera que o desenvolvimento da escrita é, em grande parte, determinado por mudanças na capacidade lógica da criança. Atribuindo às crianças um papel activo, defende que elas se questionam sobre a correspondência entre os objectos e a escrita e sobre a relação entre unidades orais e escritas. As crianças vão assim construindo uma série de hipóteses conceptuais evolutivamente ordenadas até chegarem à compreensão do princípio alfabético. Neste contexto, Ferreiro (1988) assume que as crianças refinam as suas produções escritas, considerando que as crianças evoluem ao longo de três níveis.

Numa fase inicial, começam por diferenciar o desenho da escrita e por elaborar critérios que tornam uma série de letras passíveis de transmitir uma mensagem. São eles, a quantidade mínima de letras e a não utilização de uma mesma sequência de letras em diferentes palavras. Posteriormente dá-se um refinamento nos modos de diferenciação qualitativo e quantitativo entre os encadeamentos de letras, de modo a assegurar diferenças na representação de diferentes palavras, sem proceder ainda a qualquer correspondência entre a linguagem oral e

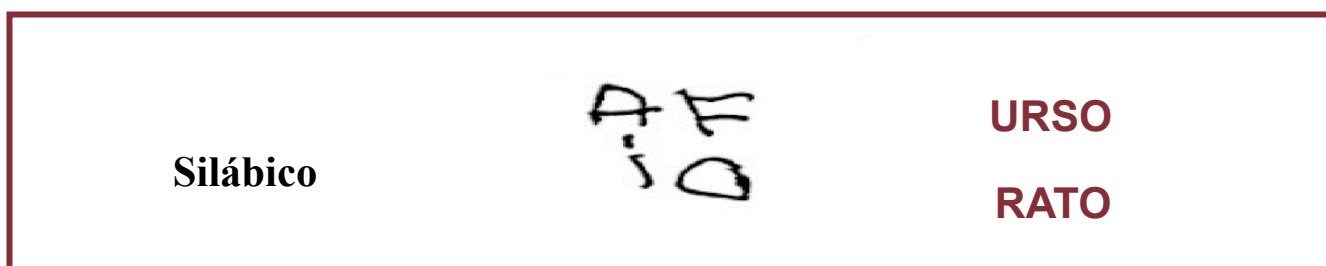
escrita. É frequente nestas fases iniciais que as crianças associem a escrita à representação da dimensão dos referentes (por exemplo, elefante escreve-se com muitas letras porque os elefantes são grandes).

**Figura 1: exemplo de escritas pré-silábicas**



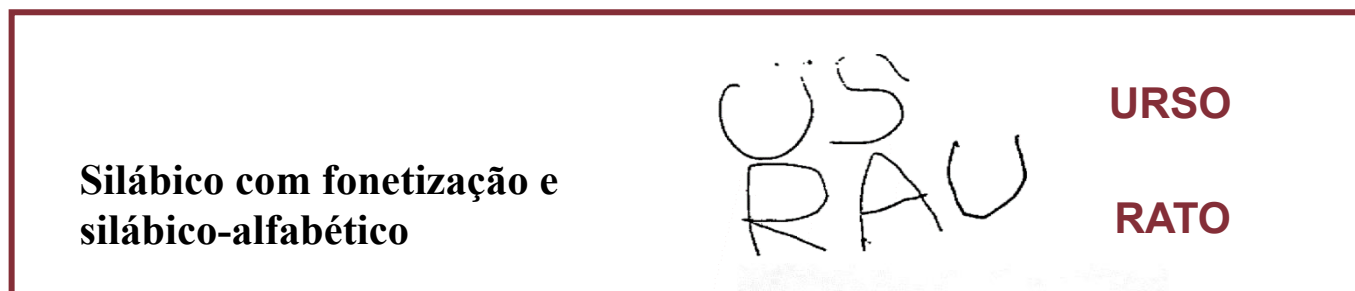
Num segundo nível, as crianças começam por estabelecer correspondências arbitrárias entre unidades do oral (sílabas) e unidades da escrita (letras), dando origem às escritas silábicas (uma letra por sílaba).

**Figura 2: exemplo de escritas silábicas**



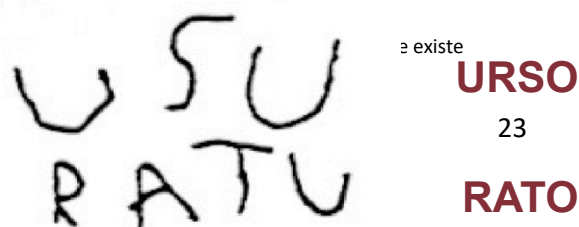
Num terceiro nível, começam a fonetizar a escrita, ou seja, a analisar o oral e a procurar as letras que melhor representam os sons identificados (escritas fonetizadas<sup>1</sup>). Neste terceiro nível as crianças começam muitas vezes por representar adequadamente um dos sons das sílabas, depois mais do que um som por sílaba (escritas silábico-alfabéticas) e por fim todos os sons das palavras (escritas alfabéticas).

**Figura 3: exemplos de escritas fonetizadas, silábicas, silábico-alfabéticas e alfabéticas**



<sup>1</sup> Na literatura anglo-saxónica o conceito de «escritas inventadas» tentativas de usar letras adequadas para representar os sons ident

**Silábico-alfabético e alfabético**



³ existe

Vários estudos descritivos realizados em diferentes línguas (*e.g.*, Alves Martins, 1993; Besse, 1995; Ferreira, 1988; Ferreira & Teberosky, 1986; Fijalkow, 1993; Pontecorvo & Orsolini, 1996; Sulzby, 1989; Tolchinsky, & Teberosky 1998) evidenciam semelhanças na descrição das fases que caracterizam a evolução das escritas pré-convencionais, mas também algumas diferenças decorrentes em parte da estrutura da própria língua. Por outro lado, apesar destas semelhanças, verifica-se uma certa heterogeneidade e irregularidade nos percursos individuais de escrita. Uma mesma criança pode às vezes produzir escritas enquadradas em diferentes níveis, em função do contexto de produção, do tamanho das palavras e das letras que as integram (Alves Martins & Silva, 2006). Também as práticas pedagógicas podem influenciar a evolução das escritas inventadas (Alves Martins, 2007; Santos & Alves Martins, 2011).

A valorização destes escritos infantis pré-alfabéticos é defendida por vários autores (Adams, 1998; Treiman, 1998; Alves Martins & Silva, 2006), que consideram que as atividades de escrita inventada com crianças em idade pré-escolar favorecem o desenvolvimento da consciência fonémica e potenciam a aquisição do princípio alfabético.

O facto de os procedimentos de análise inerentes às tentativas infantis de escrita inventada poderem modelar e desenvolver competências de análise do oral é fundamentada pelas investigações correlacionais de Alvarado (1998) e Vernon (1998), as quais comprovaram que as crianças cujas escritas inventadas eram menos evoluídas apresentavam respostas menos analíticas em tarefas de segmentação de palavras do que os seus pares mais evoluídos.

Também Ouellette *et al.* (2008b) encontraram uma forte correlação entre as escritas inventadas e a consciência fonémica e o conhecimento das relações letras/sons. Porém, os seus resultados apontam para a ideia de que as escritas inventadas são uma competência complexa, que abrange outras capacidades que não apenas a consciência fonémica. Em particular, os seus dados suportam também a existência de uma relação entre a consciência ortográfica (ou seja, a consciência de sequências plausíveis de letras na escrita de palavras) e a consciência morfológica com as escritas pré-convencionais de crianças de idade pré-escolar.

Mais relevante, na medida em que permitem estabelecer relações causais, são os programas de intervenção ao nível das escritas inventadas, que procuram avaliar o seu impacto na compreensão do princípio alfabético, na consciência fonémica e/ou nos procedimentos de leitura. Alves Martins *et al.* (2006, 2009, 2014, 2015) elaboraram um conjunto de investigações baseadas num paradigma de treino que realça o conflito sociocognitivo como fator de evolução das escritas inventadas. Nestes estudos, os autores (*op.cit*) trabalharam com crianças de idade pré-escolar que ainda não relacionavam o escrito com segmentos do oral (portanto, muito pouco evoluídas do ponto de vista da escrita) e submeteram-nas a uma metodologia de treino inspirada em referenciais teóricos socio-construtivistas. A inteligência e a consciência fonológica

destas crianças foram avaliadas e controladas em relação aos sujeitos do grupo de controlo. Durante várias sessões individuais, foi pedido às crianças para escreverem um conjunto de palavras e para confrontarem as suas escritas com as de outra criança hipotética da mesma idade com conceptualizações sobre a linguagem escrita mais avançadas. Assim, as crianças eram incentivadas a refletir sobre a sua perspetiva face à escrita e a perspetiva de outra criança da mesma idade, que já escrevia segundo com critérios silábicos ou alfabéticos consoante os estudos. O experimentador tinha a função de chamar a atenção para as letras utilizadas por ambas as crianças e para os sons das palavras no oral, nomeadamente a letra inicial e o som inicial e progressivamente para outras letras e suas correspondências no oral, incentivando as crianças a refletirem sobre estas relações. Foram utilizadas nas sessões iniciais palavras facilitadoras, ou seja, palavras cujo som da primeira sílaba coincide com o nome de uma letra. Estas palavras permitem que as crianças mobilizem mais facilmente a letra associada ao som; assim, por exemplo, as crianças mobilizam mais facilmente a letra «p» quando se pede que escrevam «pera e pêsego», em que a sílaba inicial coincide com o nome da letra do que quando se pede que escrevam “pano” ou “parede”, em que a sílaba inicial não coincide com o nome de uma letra (Treiman, 1994).

Estes programas, individuais ou em grupo, permitiram verificar que as crianças dos grupos experimentais progrediram nas suas escritas do pré para o pós-teste, passando a utilizar muito mais letras convencionais para representar as palavras que lhes são pedidas e chegando em algumas palavras à escrita alfabética; generalizam as correspondências grafo-fonéticas que aprenderam nos programas para novas correspondências nunca trabalhadas, mostrando assim que foram capazes de perceber e de mobilizar a lógica subjacente ao princípio alfabético e transferem para a leitura de palavras os conhecimentos adquiridos nos programas de escrita. Verificou-se ainda que estes programas produziam progressos na consciência fonológica.

Um estudo de Ouellette *et al.* (2008b) com crianças de língua inglesa, procurou igualmente avaliar se as escritas inventadas poderiam desempenhar um papel causal na aprendizagem da leitura. Três grupos de crianças participaram num programa de intervenção de quatro semanas. As crianças do grupo de escritas inventadas foram convidadas a escrever palavras, da melhor maneira que eram capazes e recebiam um *feedback* corretivo, sendo-lhes apresentada uma produção escrita com mais uma letra correta do que aquela que tinham conseguido produzir. As crianças dos dois grupos de comparação foram treinadas respetivamente em competências fonológicas e em desenhos. As crianças do grupo de intervenção em escritas inventadas apresentaram um melhor desempenho na consciência fonológica, na consciência ortográfica e na leitura de palavras usadas na intervenção. Por outro lado, este grupo aprendeu mais facilmente a ler palavras numa tarefa de aprendizagem de

leitura de palavras do que as crianças dos outros dois grupos. Estes resultados apontam para a ideia de que as escritas inventadas facilitam a integração de conhecimentos fonológicos e ortográficos favorecendo assim a aquisição da leitura. Estes dados foram replicados num outro estudo com crianças de idade pré-escolar com baixa competências fonológicas, sugerindo que estes programas de treino são eficazes para prevenir dificuldades de aprendizagem (Ouellette, *et al.* 2013).

Os estudos de intervenção ao nível das escritas inventadas (Alves Martins *et al.*, 2014, 2015, Ouellette & Sénéchal 2008b, 2016; Pulido & Morin, 2017) comprovaram não só que a evolução da qualidade das escritas inventadas das crianças de idade pré-escolar tem não só efeito na compreensão do princípio alfabético e na sua capacidade para ler palavras antes da entrada para a escola, mas como também em estudos mais recentes nos níveis de leitura e escrita no final do primeiro ano de escolaridade (Albuquerque & Alves Martins, 2022; Ouellette & Sénéchal, 2016 Sénéchal & Ouellette, 2023,)

Na promoção das escritas inventadas o adulto deverá assumir o papel de mediador, orientando as discussões em torno do escrito e das letras a usar e facilitando as inferências sobre a relação oral/escrito (Albuquerque & Alves Martins, 2020). A intencionalidade pedagógica do educador subjacente às práticas de escrita inventada deverá estar centrada no encorajamento da reflexão infantil sobre os escritos, maximizando as suas intervenções no sentido de melhorar a qualidade dos escritos infantis. Em termos genéricos é fundamental encorajar as crianças a verbalizar os seus conhecimentos e estratégias que estão por trás das suas escritas e o educador ajustar as suas perguntas e pedidos de justificação aos níveis de conhecimentos sobre a escrita demonstrados pelas crianças. Estas estratégias podem ser realizadas no quadro de escrita colaborativa onde as crianças, em pequeno grupo, escrevem e discutem sobre como escrever uma mesma palavra, devendo chegar a um acordo, assumindo o educador um papel de orientador do grupo, de suporte às descobertas efetuadas pelas crianças e de promotor de consensos (Albuquerque & Alves- Martins, 2020).

## **2. Referências bibliográficas**

- Adams, M. (1998). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, M.A: MIT Press.
- Afflerbach, P. (2019). Aligning Curriculum and Assessment in Early Reading Education. In *Improving Early Literacy Outcomes* (pp. 29-45). Brill.
- Albuquerque, A., & Alves Martins, M. (2019). Dinâmicas interativas em programas de escrita inventada: um estudo qualitativo em contexto de jardim-de-infância. In V. Monteiro, L.

- Mata, M. Martins, J. Morgado, J. Silva, A. Silva, & M. Gomes (Orgs.), *Educar hoje: Diálogos entre psicologia, educação e currículo* (pp.169-186). Lisboa: Edições ISPA.
- 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* 29(4):1-18. DOI: <https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1760085>
- Albuquerque, A. & Alves Martins, M. (2022). Invented spelling as a tool to develop early literacy: The predictive effect on reading and spelling acquisition in Portuguese. *Journal of Writing Research* 14 (vol. 14 issue 1):109-127. DOI: <https://doi.org/10.17239/jowr-2022.14.01.04>
- Alloway, T. P., Gathercole, S. E., Adams, A.-M., Willis, C., Eaglen, R., & Lamont, E. (2005). Working memory and phonological awareness as predictors of progress towards early learning goals at school entry. *British Journal of Developmental Psychology*, 23(3), 417-426.
- Alves Martins, M. (1993). Conceptualisations enfantines sur la langue écrite, conscience phonémique et apprentissage de la lecture. In G. Chauveau, M. Rémond & E. Rogovas-Chauveau (Eds.), *L'enfant apprenti-lecteur: L'entrée dans le système écrit*. Collection CRESAS n° 10, INRP: L'Harmattan, 73-82.
- Alves Martins, M. (1996). *Pré-história da aprendizagem da leitura*. Lisboa: I.S.P.A.
- Alves Martins, M. (2007). Literacy practises in kindergartens and conceptualisations about written language among Portuguese preschool children. *L1 - Educational Studies in Language and Literature*, 7(3), 147-171. DOI: <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2007.07.03.05>
- Alves Martins, M. & Silva, C. (2006). The impact of invented spelling on phonemic awareness. *Learning and Instruction*, 16, 41-56. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.12.005>.
- Martins, M. A., & Silva, C. (2009). Two spelling programmes that promote understanding of the alphabetic principle in preschool children. *Journal of Writing Research*, 1(3), 225-241. <https://doi.org/10.17239/jowr-2009.01.03.3>
- Alves Martins, M., Salvador, L., Albuquerque, A., & Silva, C. (2014). Invented spelling activities in small groups and early spelling and reading. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*. doi: [10.1080/01443410.2014.950947](https://doi.org/10.1080/01443410.2014.950947)
- Alves Martins, M. & Niza, I. (2014). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- 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. doi <https://doi.org/10.1590/0102-37722015021639137144>

- Alvarado, M. (1998). Consciencia fonológica y escritura en niños preescolares: la posibilidad de omitir el primer segmento. *Lectura y Vida*, 3, 42-50.
- Amaral *et al.* (2016). Que percepções têm os portugueses sobre o valor da educação? Fundação Belmiro de Azevedo.
- Antunes, C. F. (2013). Caracterização do nível de consciência fonológica em crianças de idade pré-escolar (Dissertação de Mestrado, não publicada). Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal.
- Anthony, J. L., Lonigan, C., Driscoll, K., Phillips, B. M., & Burgess, S. (2003). Phonological sensitivity: A quasi-parallel progression of word structure units and cognitive operations. *Reading Research Quarterly*, 38(4), 470-487. <https://doi.org/10.1598/RRQ.38.4.3>
- Ball, E. (1993). Assessment phoneme awareness. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 24, 130-139.
- Berthoud-Papandropoulou, I. (1978). An experimental study of children's ideas about language. In A. Sinclair, R. J. Jarvella & W. J. Levelt (Eds.), *The child's conception of language*. New York: Sringuer-Verlag.
- Besse, J-M. (1995). *L'écrit, l'école et l'illettrisme*. Paris: Magnard
- Blanche-Beneviste, C. (2002). La escritura, irreducible a un «código». In E. Ferreiro (Ed.). *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona: Geddisa editorial.
- Blachman, B. (1991). Early intervention for children's reading problems: Clinical applications of the research in phonological awareness. *Topics in Language Disorders*, 12, 51-65.
- Blachman, B. A. (1997). Early intervention and phonological awareness: A cautionary tale. *Foundations of reading acquisition and dyslexia: Implications for early intervention*, 409-430.
- Bruck, M., Gneese, F., & Caravolas, M. (1997). A cross-linguistic study of early literacy acquisition. In B. Blachman (Ed.), *Foundations of reading acquisition and dyslexia: Implications for early interventions* (pp 145-162). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum
- Bohannon, J. (1979). Normal and scrambled grammar in discrimination, imitation and comprehension. *Child Development*, 47, 669-681
- Bowey, J., & Tunmer, W. (1984). Word awareness in children. In W. E. Tunmer, C. Pratt & M. L. Herriman (Eds.), *Metalinguistic awareness in children*. Berlin: Springer.
- Bowers, P. N., Kirby, J. R., & Deacon, S. H. (2010). The effects of morphological instruction on literacy skills: A systematic review of the literature. *Review of educational research*, 80(2), 144-179. <https://doi.org/10.3102/0034654309359353>

- Bryant, P. (1998). Sensitivity to onset and rhyme does predict young children's reading: a comment on Muter, Hulme, Snowling, and Taylor (1997). *Journal of Experimental Child Psychology*, 71, 29-37. <https://doi.org/10.1006/jecp.1998.2455>
- Byrne, B. (1998), *The foundation of literacy*. Hove: Psychology Press.
- Byrne, B. (1992). Studies in the acquisition procedure for reading: Rationale, hypotheses and data. In P. Gough, L. Ehri & R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Byrne, B., & Fielding-Barnsley, R. (1991). Evaluation of program to teach phonemic awareness to young children. *Journal of Educational Psychology*, 83 (4), 451-455. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.87.3.488>
- Capovilla, A., & Dias, N. M. (2008). Habilidades de linguagem oral e sua contribuição para a posterior aquisição de leitura. *PSIC - Revista de Psicologia da Vetor Editora*, 9(2), 135-144. ISSN 1676-7314
- Carson, K. L. (2017). Reliability and predictive validity of preschool web-based phonological awareness assessment for identifying school-aged reading difficulty. *Communication Disorders Quarterly*, 39(1), 259-269. <https://doi.org/10.1177/1525740116686166>
- Carson, K., Boustead, T., & Gillon, G. (2014). Predicting reading outcomes in the classroom using a computer-based phonological awareness screening and monitoring assessment (COMPASMA). *International Journal of Speech-Language Pathology*, 16(6), 552-561. <https://doi.org/10.3109/17549507.2013.855261>
- Caravolas, M., Hulme, C., & Snowling, M. (2001). The foundations of spelling ability: Evidence from a 3-year longitudinal study. *Journal of Memory and Language*, 45, 751-774. <https://doi.org/10.1006/jmla.200.2785>
- Cardoso, S. (2011). Consciência de palavra em crianças de idade pré-escolar e escolar (Dissertação de Mestrado, não publicada). Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal.
- Cardoso, S., & Castro, A. (2012). Consciência de palavra em crianças de idade pré-escolar e escolar. In A. Costa, C. Flores, & A. Nélia (Eds.), *Atas do XXVII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 136-152). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Carlisle, J. F. (2000). Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: Impact on reading. *Reading and writing*, 12, 169-190. <https://doi.org/10.1023/A:1008131926604>
- Carlisle, J. F. (2010). Effects of instruction in morphological awareness on literacy achievement: An integrative review. *Reading research quarterly*, 45(4), 464-487. <https://doi.org/10.1598/RRQ.45.4.5>
- Carragher, T.N., & Rego L. (1981). Words, things and reading, *Genetic epistemology*, 12, 10-23.

- Carraher, T.N., & Rego L. (1983). Understanding the alphabet system. *Reading Research Quarterly*, 14, 262-281.
- Cary, L. (1988). *Análise explícita das unidades da fala nos adultos não-alfabetizados*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Casalis, S., & Colé, P. (2009). On the relationship between morphological and phonological awareness: Effects of training in kindergarten and in first-grade reading. *First language*, 29(1), 113-142. <https://doi.org/10.1177/0142723708097484>
- Chomsky, C. (1979). Approaching reading through invented spelling. In L. B. Resnick & P. A. Weaver (Eds.), *Theory and practice of early reading*. Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum.
- Cohen-Mimran, R., Reznik-Nevet, L., Gott, D., & Share, D. L. (2023). Preschool morphological awareness contributes to word reading at the very earliest stages of learning to read in a transparent orthography. *Reading and Writing*, 36(7), 1845-1865. <https://doi.org/10.1007/s11145-022-10340-z>
- Cunningham, A. (1990). Explicit vs. implicit instruction in phonemic awareness. *Journal of Experimental Child Psychology*, 50, 429-444. [https://doi.org/10.1016/0022-0965\(90\)90079-N](https://doi.org/10.1016/0022-0965(90)90079-N)
- De Jong, P. & van der Leij, A. (2002). Effects of Phonological Abilities and Linguistic Comprehension on the Development of Reading, *Scientific Studies of Reading*, 6(1), 51-77. [https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0601\\_03](https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0601_03)
- Deacon, S. H., & Kieffer, M. (2018). Understanding how syntactic awareness contributes to reading comprehension: Evidence from mediation and longitudinal models. *Journal of Educational Psychology*, 110(1), 72-86. <https://doi.org/10.1037/edu0000198>
- Demont, E., & Gombert, J. E. (1996). Phonological awareness as a predictor of recoding skills and syntactic awareness as a predictor of comprehension skills. *British journal of educational psychology*, 66(3), 315-332. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1996.tb01200.x>
- Downing, J. (1988). A influência da escola na aprendizagem da leitura. In E. Ferreiro & M. Palacio, (Eds.), *Os processos de leitura e escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Downing, J., & Oliver, P. (1974). The children concept of word. *Reading Research Quarterly*, 9, 568-582.
- Downing, J. & Valtin, R. (2012). *Language Awareness and Learning to Read* (Vol. 00017). Springer.
- Ellery, V. (2009). Phonemic awareness. In V. Ellery (Ed.), *Creating Reating Strategic Readers: Techniques for Developing Competency in Phonemic Awareness, Phonics, Fluency,*

- Vocabulary, and Comprehension* (pp. 31-94). Newark: International Reading Association.
- Emerson, H. F. (1980). Children's judgements of correct and reverse sentences with "if". *Journal of Child Language*, 7, 135-155.
- Ehri, L. (1989). Apprendre à lire et écrire des mots. In L. Rieben & C. Perfetti (Eds.), *L'apprenti lecteur. Recherches empiriques et implications pédagogiques*. Neuchâtel- Paris: Delachaux et Niestlé.
- Ehri, L. (2002). Phases of acquisition in learning to read and implications for teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 1, 7-28.
- Ferreiro, E. (1986). *Alfabetização em processo*. S. Paulo: Cortez Editora.
- Ferreiro, E. (1988). L'écriture avant la lettre. In H. Sinclair (Ed.), *La productions des notations chez le jeune enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Ferreiro, E. (2002). Escritura y oralidad: Unidades, niveles de análisis y consciencia metalinguística. In E. Ferreiro (Ed.), *Relaciones de (in)dependencia entr oralidad y escritura*. Barcelona: Geddisa editorial.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1986). *Psicogênese da linguagem escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fijalkow, J. (1993). *Entrer dans L'Écrit*. Paris: Magnard.
- Gallagher, A., Frith, U., & Snowling, M.J. (2000). Precursors of literacy-delay among children at genetic risk of dyslexia. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 203–213. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00601>
- Gilly, M. (1995). Aborda socio-construtivos do desenvolvimento cognitivo da criança de idade escolar. Em D. Gaonach e C. Golder (Eds.), *Manuel de Psychologie pour l'enseignement*. Paris: Hachette
- Gilly, M. (1988). Interações entre pares e construções cognitivas: trabalho de extração de trabalho no terreno pediátrico. *Jornal Europeu de Psicologia da Educação, Numéro Special Hors-Serie*, 127-138.
- Gillon, G. T. (2018). *Phonological awareness: From research to practice*. Guilford Publications.
- Gombert, J. E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: PUF.
- Goodman, Y. (1988). O desenvolvimento da escrita em crianças muito pequenas. In E. Ferreiro & M. Palacio (Eds.), *Os processos de leitura e escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Goswami, U. (1998). The role of analogies in the development of word recognition. In J. L. Metsala & L.C. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy*. London: Lawrence Erlbaum.

- Hatcher P., Hulme, C. & Snowling, M. (2004) Explicit phoneme training combined with phonic reading instruction helps young children at risk of reading failure. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 45(2), 338-358. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00225.x>
- Hiebert, E., & Raphael, T. (1998). *Early literacy instruction*. Orlando: Harcourt Brace College Publishers.
- Howe, C. & Mercer, N. (2007) *Children's Social Development, Peer Interaction and Classroom Learning* (Primary Review Research Survey 2/1b), Cambridge: University of Cambridge Faculty of Education.
- Hulme, C., Hatcher, P. J., Nation, K., Brown, A., Adams, J., & Stuart, G. (2002). Phoneme awareness is a better predictor of early reading skill than onset-rime awareness. *Journal of Experimental Child Psychology*, 82(1), 2-28. <https://doi.org/10.1006/jecp.2002.2670>
- Karant, P., Kudva, A., & Vijayan, A. (1995). Literacy and linguistic awareness. In B. Gelderde & J. Morais (Eds.), *Speech and reading: A comparative approach* (pp. 303–316). London: Erlbaum.
- Karant, P., & Suchitra, M. G. (2013). Literacy acquisition and grammaticality judgments in children. In *Literacy and language analysis* (pp. 143-156). Routledge.
- Kolinsky, R., Cary, L. & Morais, J. (1987). Awareness of words as phonological entities: The role of literacy. *Applied Psycholinguistic*, 8, 223-232.
- Landers, K. & Wimmer H. (2000). Deficits in phoneme segmentation are not the core problem in dyslexia, *Applied Psycholinguistic* 21(02), 243-262. <https://doi.org/10.1017/S0142716400002058>
- Lane, H. B., Pullen, P. C., Eisele, M. R., & Jordan, L. (2002). Preventing reading failure: phonological awareness assessment and instruction. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 46(3), 101-110. <https://doi.org/10.1080/10459880209603354>
- Leite, I., Leite, C., Sousa-Pereira, F., & Lemos, G. C. (2022). Como estão a ser preparados os futuros professores para o ensino da leitura e da escrita? (I. Leite & C. Leite (eds.)). Fundação Belmiro de Azevedo - EDULOG. <https://www.edulog.pt/publicacao/45>
- Levesque, K. C., Breadmore, H. L., & Deacon, S. H. (2021). How morphology impacts reading and spelling: Advancing the role of morphology in models of literacy development. *Journal of Research in Reading*, 44(1), 10-26. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12313>
- Lieberman, I. Y., Shankweiler, D., Fischer, F. W., & Carter, B. (1974). Reading and the awareness of linguistic segments. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18, 201-212.

- Lyster, S. A., Lervåg, A., & Hulme, C. (2016). Preschool morphological training produces long-term improvements in reading comprehension. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 29, 1269- 1288. <https://doi.org/10.1007/s11145-016-9636-x>
- Lonigan, C., Burgess, S., Anthony, J. L., & Barker, T. (1998). Development of phonological sensitivity in 2 to 5 year-old children. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 294-311. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.2.294>
- Low, P. B., & Siegel, L. S. (2005). A comparison of the cognitive processes underlying reading comprehension in native English and ESL speakers. *Written Language & Literacy*, 8(2), 131-155. <https://doi.org/10.1075/wll.8.2.09low>
- Lundberg, I., Frost, J., & Petersen, O.-P. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, 23(3), 263-284. <https://doi.org/10.1598/RRQ.23.3.1>
- Kumpulainen, K. & Wray, D. (2012) *Classroom interaction and collaborative learning: from theory to practice*. Routledge New York.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita*. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Moats, L. (1994). Knowledge of language: The mission foundation for teacher education. *Annals of dyslexia*, 44, 81-102.
- Mokhtari, K. & Niederhauser, D.S. (2013). Vocabulary and syntactic knowledge factors in 5th grade students' reading comprehension. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 5(2), 157–170. Retrieved from. <https://search.proquest.com/docview/1720064226?accountid=14744>
- Morais, J., Cluytens, M., & Alegria, J. (1984). Segmentation abilities of dyslexics and normal readers. *Perceptual and Motor Skills*, 58(1), 221–222. <https://doi.org/10.2466/PMS.58.1.221-222>
- Morrow, L. (1997). *Literacy developmental in the early years – Helping children to read and write*. Boston: Allyn & Bacon.
- Mota, M., Aníbal, L., & Lima, S. (2008). A morfologia derivacional contribui para a leitura e escrita no Português? *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(2), 311–318. <https://doi.org/10.1590/s0102-79722008000200017>
- Murray, B. (1998). Gaining alphabetic insight: Is phoneme manipulation skill or identity knowledge causal? *Journal of Educational Psychology*, 90, 461-475. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.3.461>

- Nation, K., & Snowling, M. J. (2004). Beyond phonological skills: Broader language skills contribute to the development of reading. *Journal of research in reading*, 27(4), 342-356. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2004.00238.x>
- Nunes, T., Bryant, P., & Olsson, J. (2003) Learning morphological rules and phonological spelling rules. *Scientific Studies of Reading*, 7(3), 289-307. [https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0703\\_6](https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0703_6)
- Ouellette, G., & Sénéchal, M. (2008a). A window into early literacy: Exploring the cognitive and linguistic underpinnings of invented spelling. *Scientific Studies of Reading*, 12 (2), 195-219. <https://doi.org/10.1080/10888430801917324>
- Ouellette, G., & Sénéchal, M. (2008b). Pathways to literacy: A study of invented spelling and its role in learning to read. *Child Development*, 79 (4), 899-913. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01166.x>
- Ouellette, G., & Sénéchal, M. (2017). Invented spelling in kindergarten as a predictor of reading and spelling in Grade 1: A new pathway to literacy, or just the same road, less known? *Developmental psychology*, 53(1), 77. <https://doi.org/10.1037/dev0000179>
- Ouellette, G., Sénéchal, M., & Haley, A. (2013). *Guiding children's invented spellings: A gateway into literacy learning*. The Journal of Experimental Education, 81(2), 261-279. <https://doi.org/10.1080/00220973.2012.699903>
- Ouzoulias, A. (2001). L'émergence de la conscience phonémique: apprentissage sensoriel ou développement conceptuel . In G. Chauveau (Eds.), *Comprendre l'enfant lecteur* (pp. 101-127). Paris: Retz.
- Paige, D.; Rupley W.; Smith,G.; Olinger,C. Leslie, M (2018) Acquisition of Letter Naming Knowledge, Phonological Awareness, and Spelling Knowledge of Kindergarten Children at Risk for Learning to Read", *Child Development Research*, vol. 2018, Article ID 2142894. <https://doi.org/10.1155/2018/2142894>
- Peixoto, F. & Monteiro, V. (1999) Interações sociais, desenvolvimento e aprendizagem: O papel do estatuto da mediação semiótica, *Análise Psicológica*, 17, 1, 9-17.
- Perfetti, C. A. , Beck, I., Bell, L., & Hugues, C. (1987). Phonemic knowledge and learning to read are reciprocal: A longitudinal study of first grade children. *Merrilpalmer Quarterly*, 33, 283-319.
- Piaget, J. (1926). *La représentation du monde chez l'enfant*. Paris: Alcan.
- Piaget, J. ( 1970) Epistemologia Genética. Petrópolis: Vozes.
- Plaza, M., & Cohen, H. (2003). The interaction between phonological processing, syntactic awareness, and naming speed in the reading and spelling performance of first-grade

- children. *Brain and cognition*, 53(2), 287-292. [https://doi.org/10.1016/S0278-2626\(03\)00128-3](https://doi.org/10.1016/S0278-2626(03)00128-3)
- Pollard-Durodola, S. D., Gonzalez, J. E., Simmons, D. C., Kwok, O., Taylor, A. B., Davis, M. J., ... & Simmons, L. (2011). The effects of an intensive shared book-reading intervention for preschool children at risk for vocabulary delay. *Exceptional Children*, 77(2), 161-183.
- Pontecorvo, C. & Orsolini, M. (1996). Writing and written language in children's development. In C. Pontecorvo, M. Orsolini, B. Burge, & L. Resnick (Eds), *Children's early text construction* (pp. 3-23), Lawrence Erlbaum.
- Pontecorvo, C., Ajello, & Zucchermaglio, C. (2005). *Discutindo se aprende: Interação social, conhecimento e escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Portela, M. (2015). Retornos privados e sociais da Educação em Portugal. In, L.C. Nunes, A escola e o desempenho dos alunos (pp. 107-126). Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Pulido L. & Morin, M. F. (2017). Invented spelling: What is the best way to improve literacy skills in kindergarten?. *Educational Psychology*, 38, 980-996. <https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1414155>
- Rato, L. M., & Martins, M. A. (2019). 1, 2, 3 conta-me tu desta vez!: programa de leitura dialógica de histórias com crianças de idade pré-escolar. *Educar hoje: Diálogos entre psicologia, educação e currículo*, 7-20. Lisboa Ispa.
- Read, C. (1971) Preschool children's knowledge of english phonology. *Harvard Educational Review*, 41,1, 1-34.
- Rios, A. C. B. (2009). Competências Fonológicas na Transição Pré-escolar para o 1º Ciclo do Ensino Básico (Dissertação de Mestrado, não publicada). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Rodríguez-Ortiz, I. R., Moreno-Pérez, F. J., Simpson, I. C., Valdés-Coronel, M., & Saldaña, D. (2021). The influence of syntactic knowledge on reading comprehension varies as a function of oral vocabulary in Spanish-speaking children. *Journal of Research in Reading*, 44(3), 695-714. DOI:10.1111/1467-9817.12363
- Rogovas-Chauveau, E. (1993). Les jeunes enfants et l'entrée dans la culture écrite. In M. Alves Martins, J-M. Besse, G. Chauveau, A. Inizan & E. Rogovas-Chauveau (Eds.), *La lecture pour tous*. Paris: Armand Colin.
- Rodrigues, S. L. F. S. (2014). *O desenvolvimento da consciência morfológica em crianças pré-escolares, com ou sem atendimento em intervenção precoce* (Tese de mestrado não publicada). Escola Superior de Educação de Lisboa

- Rosa, J. (2003). Morphological awareness and spelling development. Unpublished PhD Thesis, Department of Psychology, Oxford Brookes University, UK. doi: 10.14417/ap.1893
- Rosa, J., & Martins, M. A. (2022). The impact of a naturalistic intervention on preschool children's morphological awareness development. *Análise Psicológica*, 40(1), 101-116. <https://doi.org/10.14417/ap.1893>
- Santos, A. I., & Alves Martins, M. (2011). Literacy practices in Portuguese kindergartens and children's conceptualisations about written language. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (25), 125-141. <https://doi.org/10.4000/dse.1043>
- Sartre, J-P. (sem data). *As palavras*. Lisboa: Unibolso.
- Scarboroug, H., Ehri, L., Olson, R... & Fowler, A. (1998). The fate of phonemic awareness beyond the elementary school years. *Scientific Studies of Reading*, 2, 115-142. [https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0202\\_2](https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0202_2)
- Seixas, C., & Rosa, J. (2010). O desenvolvimento da consciência morfológica em crianças de cinco anos. *Da Investigação às Práticas - Estudos de Natureza Educacional* Vol X Nº1, 153-183.
- Share, D., Jorm, A., Maclean, R., & Matthews, R. (1984). Sources of individual differences in reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1309-1324. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.6.1309>
- Sénéchal, M., Ouellette, G., & Nguyen, H. L. (2023). Invented Spelling. *Handbook on the Science of Early Literacy*, 95.
- Snowling, M. J., & Hulme, C. (2012). Interventions for children's language and literacy difficulties. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 47(1), 27-34. <https://doi.org/10.1111/j.1460-6984.2011.00081.x>
- Sim-Sim, I. (2018). Desenvolvimento da linguagem. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). Linguagem e comunicação no jardim-de- infância. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Silva, A. C. (1996). Avaliação de competências fonológicas em crianças portuguesas de idade pré-escolar. *Análise Psicológica*, 4, 553-561. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.6.1309>
- Silva, A. C. (2003). *Até à descoberta do princípio alfabético*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Silva, A. C. (2021). Consciência fonológica e conhecimento das letras. In R. Alves & I. Leite (Eds) *Alfabetização Baseada na Ciência: Manual do Curso ABC* (pp. 219-243). Ministério da Educação Brasil ISBN: 978-65-87026-86-2.
- Silva, A. C., & Alves-Martins, M. (2002). Phonological skills and writing of pre-syllabic children. *Reading Research Quarterly*, 37, 466-483. <https://doi.org/10.1598/RRQ.37.4.6>

- Silva, C., & Alves Martins, M. (2003). Relations between children's invented spelling and the development of phonological awareness. *Educational Psychology, 23*, 3-16. <https://doi.org/10.1080/01443410303218>
- Stahl, S., & Murray, B. (1994). Defining phonological awareness and its relationship with early reading. *Journal of Educational Psychology, 86*, 221-234. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.86.2.221>
- Stahl, S., & Murray, B. (1998). Issues involved in defining phonological awareness and its relation to early reading. In J. L. Metsala & L.C. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy*. London: Lawrence Erlbaum.
- Sulzby, E. (1989). Assessment of emergent writing and children's language while writing. In L. Morrow & J. Smith (Eds.), *Writing in real time: Modelling production processes*. New York: Longman.
- Tolschinsky, L. L., & Teberosky, A. (1998). The development of word segmentation and writing in two scripts. *Cognitive development, 13*, 1-24. [https://doi.org/10.1016/S0885-2014\(98\)90018-1](https://doi.org/10.1016/S0885-2014(98)90018-1)
- Tong, X., Deacon, S. H., & Cain, K. (2014). Morphological and syntactic awareness in poor comprehenders: Another piece of the puzzle. *Journal of learning disabilities, 47*(1), 22-33. <https://doi.org/10.1177/0022219413509>
- Torgesen, J. K., Wagner, R., & Rashotte, C. (1994). Longitudinal studies of phonological processing and reading. *Journal of Learning Disabilities, 27*(5), 276-286. <https://doi.org/10.1177/002221949402700503>
- Treiman, R. (1992). The role of intrasyllabic units in learning to read an spell. In P. Gough, L. Ehri & R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Treiman, R. (1994). Use of consonant letter names in beginning spelling. *Developmental Psychology, 30* (4), 567-580. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.30.4.567>
- Trehearne, M. P., Healy, L., Cantalini-Williams, M., & Moore, J. (2003). Phonological awareness. In M. P. Trehearne (Ed.), *Comprehensive literacy resource for kindergarten teachers* (pp. 116-154). London: ETA Cuisenaire
- Treiman, R. (1998). Why spelling? The benefits of incorporating spelling into beginning to reading instruction. In J. L. Metsala, & L.C. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy* (pp.289-313).London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers
- Treiman, R., & Zubowsky, A. (1991). Levels of phonological awareness. In S. Brady & D. Shankweiler (Eds.), *Phonological processes in literacy*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Tunmer, W., Herriman, M. L. & Nesdale, A. R. (1988). Metalinguistic abilities and beginning reading. *Reading Research Quarterly, 23*, 134-158.

- Laura, A. M., Urquijo, S., Navarro, J. I., Aguilar, M., & Lorena, C. J. (2014). Relación de las habilidades metalingüísticas con la adquisición y consolidación de la lectura. Relationship between metalinguistic skills and reading acquisition and consolidation. *Revista de Psicología y Educación/Journal of Psychology and Education*, 9(1), 71-84. ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pfN5/rwa>
- Vernon, S. (1998). Escritura y consciencia fonológica en niños hispano-parlantes. *Infancia y Aprendizaje*, 81, 105-120. <https://doi.org/10.1174/021037098320825271>
- Vijayachandra, R & Prathibha, K. (2007) The role of literacy in the conceptualization of words: Data from Kannada-speaking children and non-literate adults, *Reading and Writing*, 20;173–199. <https://doi.10.1007/s11145-006-9000-7>
- Vygostky, L.S. (1979). *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Antídoto
- Wasik, B. A., Hindman, A. H., & Snell, E. K. (2016). Book reading and vocabulary development: A systematic review. *Early Childhood Research Quarterly*, 37, 39-57 <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.04.003>
- Willows, D. M., & Ryan, E. B. (1983). *The role of linguistic factor in reading skill*. Paper presented at annual meeting of American Educational Research Association, Montreal, Quebec.

## PARTE II

### 2.1. Enquadramento curricular da disciplina na formação em Educação Pré-escolar no Ispa - Instituto Universitário

A unidade curricular de Didática do Português em EPE é uma disciplina semestral, com 4,5 ECTS, integrada no 1º ano, 1º semestre, dos cursos de Mestrado em Educação Pré-escolar e Mestrado em Educação Pré-escolar e 1º CEB. Esta U.C. inclui um contacto presencial de 34 horas teórico-práticas, 4 horas de orientação tutorial, 4 horas de avaliação e 75 horas de trabalho independente, perfazendo um tempo total de trabalho de 113 horas, lecionadas em 11 aulas com a duração de 2 horas cada.

Esta U. C. abrange as turmas dos dois mestrados pelo que se se centra sobretudo nas competências de literacia emergente a desenvolver no pré-escolar. O conceito de «literacia emergente» equaciona a aquisição da literacia como um *continuum* de desenvolvimento desde a primeira infância, em vez de um processo que se inicia apenas quando as crianças chegam à escola. As diferenças nos níveis de literacia emergente que as crianças manifestam durante os

seus anos pré-escolares podem afetar o sucesso educativo na aquisição da leitura e escrita aquando da transição para contextos formais de aprendizagem (Adams, 1998; Tunmer *et al.*, 2006). Uma formação adequada deve proporcionar aos futuros professores e educadores conhecimentos suficientes para proporcionarem um ensino de qualidade e diferenciado, de modo a garantir a todas as crianças a oportunidade de desenvolver os conhecimentos e competências de literacia facilitadoras da aprendizagem formal. Nesta U.C. procura-se ainda enquadrar as competências de literacia emergente no quadro das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Assim, o objetivo fundamental desta U. C. é o de proporcionar aos estudantes conhecimentos sobre as várias dimensões da literacia emergente — a importância da compreensão infantil das funções e da estrutura do código escrito, a influência das competências metalinguísticas e do conhecimento das letras — de forma a tomarem consciência da sua importância para o sucesso educativo no domínio da leitura e escrita. A partir destes conhecimentos pretende-se que os alunos sejam capazes de desenvolver práticas pedagógicas intencionais e eficazes de modo a promover o desenvolvimento de competências de literacia emergente nas crianças de idade pré-escolar e responder de forma individualizada às suas diferenças. Para evitar que os futuros profissionais sejam meros reprodutores de práticas, pretendemos ainda que os alunos sejam capazes de fundamentar com base em estudos empíricos como as práticas pedagógicas propostas podem contribuir para o sucesso educativo na área da leitura e escrita e prevenir dificuldades de aprendizagem.

## **2.2. Objetivos de Aprendizagem e competências a desenvolver**

Os objetivos de aprendizagem para esta U.C. prendem-se com o desenvolvimento de conhecimentos teóricos e práticos que permitam aos futuros profissionais intervir nas várias dimensões da literacia emergente e desenvolver atividades pedagógicas que favoreçam o sucesso educativo e prevenir das dificuldades de aprendizagem na área da leitura e escrita. Assim definem-se os seguintes objetivos de aprendizagem para os alunos desta U.C.:

1. Conhecer as diferenças entre a escrita e oralidade e as características de um sistema de escrita alfabético e da ortografia do Português Europeu.
2. Conhecer as perspetivas teóricas relativas aos conhecimentos precoces sobre literacia, nomeadamente em relação à apreensão infantil dos aspetos conceptuais e convencionais da linguagem escrita e sobre dimensões mais funcionais.

3. Saber definir os conceitos de escrita inventada, consciência fonológica, consciência morfológica, consciência sintática e lexical e fundamentar a importância para a aquisição da leitura e da escrita.
4. Reconhecer a importância do conhecimento infantil das várias funções da linguagem escrita e saber definir estratégias pedagógicas para promover nas crianças um projeto pessoal de leitor.
5. Conhecer e analisar as concepções precoces sobre a linguagem escrita e saber definir estratégias pedagógicas para promover a qualidade das escritas inventadas.
6. Conhecer estratégias para promover o desenvolvimento da consciência fonológica, consciência morfológica, consciência sintática e lexical.
7. Enquadrar as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar numa perspectiva de promoção de literacia emergente.
8. Conceber projetos integrados que potenciam o desenvolvimento da literacia emergente nas suas várias dimensões.

Neste quadro de objetivos, pretende-se que os alunos desenvolvem as seguintes competências:

1. Caracterizar a natureza da escrita alfabética e relacionar as características do código alfabético com as dificuldades conceptuais que o código escrito coloca às crianças.
2. Compreender os fundamentos científicos que sustentam a relevância da construção de um projeto pessoal de leitor, do desenvolvimento de competências metalinguísticas, da melhoria da qualidade das escritas inventadas e a importância da intervenção pedagógica nestes vários domínios.
3. Compreender como essas competências de literacia emergente podem ser enquadradas do ponto de vista pedagógico numa perspectiva socio-construtivista e resolução colaborativa de problemas em grande e pequeno grupo.
4. Planear atividades pedagógicas para a construção de um projeto pessoal de leitor de forma contextualizada e significativa e nas quais as crianças tenham um papel ativo.
5. Planear atividades de escrita inventada, procurando integrá-las em contextos significativos e baseando-se em conhecimentos sobre o papel de mediador do educador na promoção das reflexões infantis em relação ao código.

6. Planejar atividades de consciência fonológica, atendendo à dimensão dos segmentos orais, à sequência dos jogos, às variáveis linguísticas das palavras usadas e à dimensão lúdica dos jogos.
7. Planejar atividades de consciência lexical e consciência sintática, procurando integrá-las em contextos significativos de contato com o escrito.
8. Planejar atividades de consciência morfológica, atendendo à natureza dos morfemas constituintes das palavras e à dimensão lúdica das atividades.
9. Conceber estas diversas atividades de uma forma integrada com base em contextos significativos, sustentando a ação pedagógica em modelos socio-construtivistas de aprendizagem.

### **2.3. Conteúdos Programáticos**

Os conteúdos programáticos estão sustentados do ponto de vista da revisão de literatura na parte I deste relatório e visam fundamentar os objetivos de aprendizagem definidos e promover competências fundamentais de intervenção numa lógica de compreensão dos processos de aprendizagem infantis implicados. Cada conteúdo vai ser objeto de uma ou mais aulas, procurando-se articular a exposição teórica com momentos de reflexão dos alunos sustentados pelo visionamento de vídeos, pela sua experiência resultante do contato com as crianças e pela planificação de atividades pedagógicas. Pretende-se que a apreensão dos conteúdos teóricos venha a suportar a planificação de práticas com intencionalidade pedagógica. Em cada aula serão apresentados os objetivos da aula, clarificando a sua relação com as competências a desenvolver.

Conteúdos Programáticos:

1. Características da linguagem oral e da linguagem. A natureza dos sistemas de escrita alfabética e as suas diferenças. Breve referência ao sistema ortográfico do português.
2. Fases da aprendizagem da leitura e escrita.
3. A apropriação das utilizações funcionais da linguagem escrita.
4. Concepções precoces sobre os aspetos figurativos e conceptuais da linguagem escrita.

5. As escritas inventadas: a sua relação com a apreensão do princípio alfabético, com o desenvolvimento da consciência fonológica e com a leitura. Os programas de escrita inventada e a sua adaptação a um contexto educativo.
6. A consciência fonológica: definição, níveis de consciência fonológica, relação com a aprendizagem da leitura e planificação de jogos de consciência fonológica.
7. A consciência lexical: definição, relação com a aprendizagem da leitura e planificação de atividades pedagógicas.
8. A consciência sintática: definição, relação com a aprendizagem da leitura e planificação de atividades pedagógicas.
9. A consciência morfológica: definição, relação com a aprendizagem da leitura e planificação de atividades pedagógicas.
10. Planificação integrada de atividades relacionadas com estas várias dimensões da literacia emergente em contextos significativos e lúdicos.

#### **2.4. Demonstração da coerência dos conteúdos programáticos com os objetivos da aprendizagem da Unidade Curricular**

Os conteúdos programáticos sustentam os objetivos da U. C e as competências a desenvolver nos futuros educadores e professores. Pretende-se que os alunos adquiram conhecimentos sobre a natureza da linguagem escrita e sobre a investigação na área da aprendizagem da leitura e escrita. Esses conhecimentos irão funcionar como bases conceptuais para a planificação de atividades e sustentar a intencionalidade pedagógica dos futuros profissionais.

#### **2.5. Metodologias de ensino, acompanhamento e avaliação da unidade curricular**

##### **2.5.1 Metodologias de ensino**

Todas as aulas têm um carácter teórico-prático, procurando ligar os conceitos e estudos empíricos a práticas de intervenção. Neste âmbito espera-se uma participação efetiva dos alunos com envolvimento ativo em exercícios, reflexão crítica a partir de leituras, avaliação de competências de literacia emergente, visionamento de documentários e atividades de

planificação. Tem-se a expectativa de que essas metodologias conduzam a uma apreensão dos conceitos teóricos em contextos que se tornam significativos para os nossos alunos e que permita desenvolver nos futuros profissionais práticas pedagógicas que favorecem as aquisições infantis no âmbito da literacia emergente. Todos os conteúdos programáticos são sustentados por leitura de capítulos de livros e artigos de referência, pretendendo-se que as atividades desenvolvidas promovam a formação de futuros profissionais mais eficazes na prevenção das dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita e com capacidade para corresponder às necessidades individuais de cada criança.

Os alunos irão apresentar oralmente os seus trabalhos e terão um acompanhamento sempre que necessário de forma a consolidar as práticas de intervenção recomendadas, a organizar conceitos e a fundamentar essas atividades pedagógicas com estudos empíricos.

### **2.5.2. Metodologias de Avaliação das Aprendizagens**

A avaliação desta U. C implica a realização de dois trabalhos teórico-práticos: um de grupo e outro individual na proporção de 40% para o trabalho de grupo e 50% para o trabalho individual, com exposição oral do trabalho de grupo. A participação vale 10% e é operacionalizada pela assiduidade e pela apresentação dos trabalhos em aula. Na avaliação em época de recurso e época especial mantêm-se os parâmetros de avaliação.

O trabalho de grupo implica uma revisão teórica e a planificação de algumas atividades pedagógicas de forma contextualizada e, de certo modo, servirá de preparação para o trabalho individual. O trabalho individual permitirá a operacionalização das competências e aprendizagens teórico-práticas previstas para esta U.C. em intervenções pedagógicas.

#### **Figura 4**

##### **Guião do trabalho de grupo solicitado:**

Introdução	Breve apresentação da relevância das competências de literacia emergente.
Revisão da literatura	Apresentação do enquadramento teórico relativo ao projeto pessoal de leitor, à consciência fonológica e às escritas inventadas. Nesse enquadramento valoriza-se a clareza na descrição dos conceitos e a

	fundamentação empírica da relevância dessas competências de literacia emergente.
Atividades pedagógicas	Apresentação de forma integrada e contextualizada de atividades pedagógicas relativas à funcionalidade da linguagem escrita, à escrita inventada e à consciência fonológica com descrição de objetivos e procedimentos.
Referências bibliográficas	Referências bibliográficas de acordo com as normas da 7ª edição da APA - American Psychological Association

O trabalho individual partirá do trabalho de grupo e aprofundará a planificação de práticas pedagógicas associadas à promoção das várias competências de literacia emergente apresentadas ao longo do semestre.

O trabalho individual consiste na planificação de atividades no domínio da literacia para uma semana. Sugere-se que sejam apresentadas duas atividades ligadas à apreensão infantil das funções da linguagem escrita, duas atividades de escrita inventada (em que cada uma implica apenas a escrita de duas palavras ou três palavras), três atividades de consciência fonológica, uma atividade de consciência sintática, uma atividade de consciência morfológica e uma atividade de consciência lexical. São valorizadas a integração das várias atividades em contextos significativos de contato com o escrito e/ou o caráter lúdico e atractivo para as crianças. Para cada atividade (ou para atividades da mesma natureza) é necessário justificar brevemente a sua relevância pedagógica, definir com clareza objetivos e procedimentos, especificando instruções e materiais. Os alunos têm acesso à grelha de cotação.

Além da nota quantitativa, o trabalho individual terá um *feedback* qualitativo escrito indicando aspetos que poderiam ser melhorados e como poderiam ser melhorados.

## 2.6. Bibliografia e recursos da unidade curricular

### 2.6.1. Bibliografia principal

- 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* 29(4):1-18. DOI: <https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1760085>
- Albuquerque, A. & Alves Martins, M. (2022). Invented spelling as a tool to develop early literacy: The predictive effect on reading and spelling acquisition in Portuguese. *Journal of Writing Research* 14 (vol. 14 issue 1):109-127. DOI: <https://doi.org/10.17239/jowr-2022.14.01.04>
- Alves Martins, M., Salvador, L., Albuquerque, A., & Silva, C. (2015). Escrita inventada e aquisição da leitura em crianças de idade pré-escolar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 31, 137-144. <https://doi.org/10.1590/0102-37722015021639137144>
- Alves Martins, M. & Niza, I. (2014). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Martins, M. A., Mata, L., & Silva, C. (2014). Conceptualizações sobre linguagem escrita—Percurso de investigação. *Análise Psicológica*, 32(2), 135-143. <https://doi.org/10.14417/ap.841>
- Byrne, B. (2014). *The foundation of literacy*. Hove: Psychology Press.
- Ferreiro, E. (2002). Escritura y oralidad: Unidades, niveles de análisis y consciencia metalinguística. In E. Ferreiro (Ed.). *Relaciones de (in)dependencia entr oralidad y escritura*. Barcelona: Geddisa editorial.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1986). *Psicogênese da linguagem escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita*. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Rosa, J., & Martins, M. A. (2022). The impact of a naturalistic intervention on preschool children's morphological awareness development. *Análise Psicológica*, 40(1), 101-116. <https://doi.org/10.14417/ap.1893>
- Seixas, C., & Rosa, J. (2010). O desenvolvimento da consciência morfológica em crianças de cinco anos. *Da Investigação às Práticas - Estudos de Natureza Educacional* Vol X Nº1, 153-183.
- Sénéchal, M., Ouellette, G., & Nguyen, H. L. (2023). Invented Spelling. *Handbook on the Science of Early Literacy*, 95.
- Sim-Sim, I. (2018). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de- infância*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Silva, A. C. (2021). Consciência fonológica e conhecimento das letras. In R. Alves & I. Leite (Eds) *Alfabetização Baseada na Ciência: Manual do Curso ABC* (pp. 219-243). Ministério da Educação Brasil ISBN: 978-65-87026-86-2.
- Towson, J. A., Fettig, A., Fleury, V. P., & Abarca, D. L. (2017). Dialogic Reading in Early Childhood Settings: A Summary of the Evidence Base. *Topics in Early Childhood Special Education, 37*(3), 132-146. <https://doi.org/10.1177/0271121417724875>
- Tunmer, W., & Rohl, M. (1991). Phonological awareness in reading acquisition. In D. Sawyer & B. Fox (Eds.), *Phonological awareness in reading*. New York: Springer-Verlag.

## 2.6.2. Outros Recursos — endereços de alguns sites de interesse

[Teachers College Reading and Writing Project: https://readingandwritingproject.org/](https://readingandwritingproject.org/)

PNL Plano Nacional de leitura –LER <https://ler.pnl2027.gov.pt/>

<https://www.cceionline.com/language-and-literacy-activities-for-preschoolers/>

## 2.7. Estrutura e organização das aulas

Neste ponto, apresentaremos o plano das aulas com a indicação dos sumários, atividades previstas, assim como a respetiva bibliografia específica, recursos e trabalho proposto. Em relação a cada aula será apresentada da bibliografia geral a que é indicada para o conteúdo específico dessa aula e eventualmente alguma leitura complementar para aprofundamento.

### Aula 1

#### Sumário

Apresentação dos estudantes e docente. Apresentação da FUC, nomeadamente objetivos, competências de aprendizagem, conteúdos programáticos, metodologias de ensino e de avaliação.

### **Estrutura da aula**

Serão apresentados e debatidos os objetivos da FUC e competências a desenvolver pelos alunos. Serão expostos os conteúdos programáticos e as dinâmicas a desenvolver em sala de aula — nas quais se pretende que os alunos assumam um papel ativo — e indicada a bibliografia e as modalidades de avaliação. Serão apresentados os guiões para o trabalho de grupo e trabalho individual e os respetivos critérios de avaliação. Será igualmente discutido como o trabalho de grupo irá servir de suporte ao posterior trabalho individual. Será ainda apresentado um conjunto de tarefas que cada grupo irá realizar com uma criança de 5 anos de forma a explorar os conhecimentos das crianças desta idade em relação ao código escrito e em relação às suas competências metalinguísticas. Assim, será pedido que cada grupo proceda a uma entrevista a uma criança de 5 anos relativa à funcionalidade e às conceções sobre a linguagem escrita (Alves Martins & Niza, 2014). Além disso, também será pedido que realizem com essas crianças um conjunto de tarefas metalinguísticas como segmentar um conjunto de 4 palavras em sílabas ( palavras de 1, 2, 3 e 4 sílabas) e um conjunto de 4 palavras em fonemas (palavras de 2, 3 e 4 fonemas), contar o número de palavras de duas frases apresentadas oralmente e julgar a correção gramatical de 4 frases corretas e incorretas também apresentadas oralmente. Serão definidas as datas das aulas onde os grupos deverão ser apresentados os desempenhos infantis dessas tarefas. Será reforçada a ideia de que não se pretende fazer juízos avaliativos sobre as crianças, sendo o objetivo das provas o contato experiencial dos alunos com as crianças e a apreensão das suas conceções e competências de literacia emergente.

Na final da aula os alunos respondem a duas perguntas sobre o papel do educador na promoção de literacia emergente e sobre o papel da educação pré-escolar na prevenção das dificuldades de aprendizagem no domínio da leitura e escrita. As respostas nos alunos não serão analisadas de imediato. Na última aula do semestre os alunos irão responder às mesmas questões e, nessa altura, as respostas dos alunos, nos dois momentos, serão discutidas e comparadas.

### **Bibliografia**

Alves Martins, M. & Niza, I. (2014). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.

## Aula 2

### Sumário

As diferenças entre a linguagem oral e escrita. As características das escritas alfabéticas e do sistema ortográfico português. As fases da aprendizagem da leitura e escrita.

### Estrutura da aula

A aula inicia-se com a leitura de um pequeno texto literário (Sigaud, 1998, pp. 14-16, Anexo 1) que reflecte as memórias de um adulto, evocando as suas dificuldades em criança em reconhecer o valor notacional das letras no processo de aprendizagem da leitura. Procede-se à sua discussão.

Apresentam-se brevemente as características da linguagem oral e escrita e as respectivas diferenças. De seguida os alunos realizam um exercício em que terão de descobrir o significado de um código em que os símbolos escritos notam consoantes surdas e sonoras (Anexo 2). Será realizada uma reflexão sobre as dificuldades sentidas em perceber a lógica de um código baseado no vozeamento, procedendo-se a uma analogia com as dificuldades sentidas pelas crianças na compreensão de que as letras notam os fonemas. A partir desta discussão são sistematizadas as características dos sistemas de escrita alfabético e das suas diferenças no *continuum* transparência/opacidade e feita uma breve apresentação do sistema ortográfico português (Alves Martins & Niza, 2014, Alves Martins, 2021; Silva, 2021).

Na parte final da aula são abordadas as fases da aprendizagem da leitura e escrita (Downing & Fijalkow, 1984; Downing, 1988). São expostas as 3 fases do modelo relacionando-se a fase cognitiva com a natureza das confusões cognitivas que as crianças podem apresentar em relação aos aspetos funcionais e às propriedades formais da linguagem escrita.

### Bibliografia

- Alves Martins, M. & Niza, I. (2014). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta
- Silva, A. C. (2021). Consciência fonológica e conhecimento das letras. In R. Alves & I. Leite (Eds) *Alfabetização Baseada na Ciência: Manual do Curso ABC* (pp. 219-243). Ministério da Educação Brasil ISBN: 978-65-87026-86-2.

## **Bibliografia complementar<sup>2</sup>**

Alves Martins (2021). Aprendizagem da Ortografia. In R. Alves & I. Leite (Eds) Alfabetização Baseada na Ciência: Manual do Curso ABC. Ministério da Educação Brasil ISBN: 978-65-87026-86-2.

## **Aula 3**

### **Sumário**

A apropriação infantil das várias funções da linguagem escrita. O papel da literacia familiar e do jardim de infância para o desenvolvimento de um Projeto Pessoal de Leitor nas crianças de idade pré-escolar e primeiro ciclo. A relevância da leitura de histórias e as estratégias de leitura dialógica. Discussão de atividades que permitem explorar as várias funções da linguagem escrita.

### **Estrutura da aula**

A aula inicia-se com apresentação das respostas das crianças nas entrevistas de funcionalidade realizadas pelos alunos a crianças de 5 anos. Procede-se à discussão do que as entrevistas revelam em relação à identificação das funções da leitura por parte das crianças, ao ambiente de literacia familiar e escolar, introduzindo-se neste contexto o conceito de Projeto Pessoal de Leitor e a sua importância para o sucesso educativo (Chauveau *et al.*, 1993; Mata, 2008). Abordam-se as várias funções de leitura, exemplificando formas de as explorar no contexto do pré-escolar e 1º ciclo (Alves Martins & Niza, 2014, Mata, 2008). Menciona-se a importância da leitura de histórias e a sua forma de explorar através da leitura dialógica (Hargrave & Sénéchal, 2000; Rato & Alves Martins, 2019, Towson, J. A, *et al.*, 2017).

Por fim, procede-se um trabalho de grupo em que os alunos têm de planificar uma atividade que permita às crianças ter contato com uma ou várias das funções da linguagem escrita (descrevendo objetivo da atividade e procedimento) e assinalar nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar passagens relacionadas com as funções da linguagem escritas. O porta-voz de cada grupo apresentará oralmente a atividade, explicitando objetivos e procedimentos.

---

<sup>2</sup> Para aprofundar as características do sistema ortográfico português.

### **Bibliografia**

Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita*. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Rato, L. M., & Martins, M. A. (2019). 1, 2, 3 conta-me tu desta vez!: programa de leitura dialógica de histórias com crianças de idade pré-escolar. *Educar hoje: Diálogos entre psicologia, educação e currículo*, 7-20. Lisboa Ispa.

Towson, J. A., Fettig, A., Fleury, V. P., & Abarca, D. L. (2017). Dialogic Reading in Early Childhood Settings: A Summary of the Evidence Base. *Topics in Early Childhood Special Education*, 37(3), 132-146. <https://doi.org/10.1177/0271121417724875>

### **Bibliografia complementar**

Cassano, C. & Dougherty (2018) Pivotal Research in Early Literacy. Foundational Research and Current Practices. Guilford Press. New York.

### **Trabalho de grupo solicitado entre aulas**

Como preparação para a aula seguinte é solicitado aos alunos que leiam o seguinte artigo:

Rato, L. M., & Martins, M. A. (2019). 1, 2, 3 conta-me tu desta vez!: programa de leitura dialógica de histórias com crianças de idade pré-escolar. *Educar hoje: Diálogos entre psicologia, educação e currículo*, 7-20. Lisboa Ispa.

## **Aula 4**

### **Sumário**

Discussão de estratégias de leitura dialógica. Concepções precoces sobre os aspetos figurativos e conceptuais da linguagem escrita.

### **Estrutura da aula**

A aula inicia-se com uma visualização da leitura de uma história infantil por Cristina Taquelim, mediadora de leitura. (<https://www.youtube.com/watch?v=Lnc41Ha1Ew&t=56s>). Após a visualização são discutidos os momentos em que se poderiam introduzir algumas estratégias da leitura dialógica. Também no contexto de leitura de histórias será discutida a exploração de alguns aspetos figurativos da linguagem escrita e da linguagem técnica da leitura: onde se pode ler? Na imagem ou no texto, diferença entre letra e número; a diferença entre

letra e palavra, etc. (Alves Martins & Niza, 2014). São apresentados alguns estudos relacionados com os conhecimentos infantis sobre as características formais de um ato de leitura (Ferreiro & Teberosky 1986), sobre as características formais de um texto para ser passível de ser lido (Ferreiro & Teberosky 1986) e os conhecimentos infantis sobre a linguagem técnica da leitura e escrita (Fijalkow, 1993).

De seguida passa-se para com uma análise de várias produções de escrita de crianças de idade pré-escolar. Os alunos em grupo têm de ordenar um conjunto de escritos infantis e justificar a respetiva ordenação. Com base no que foi discutido serão apresentados os vários níveis conceptuais apresentados por Ferreiro (2002), as suas características e como ela concebe a evolução das hipóteses conceptuais infantis no quadro do seu modelo construtivista. São também mencionadas algumas limitações deste modelo teórico.

No final da aula será visualizada uma passagem de um vídeo com uma entrevista de Emília Ferreiro sobre o seu livro «*O ingresso na escrita e nas culturas do escrito* e discutido as suas conceções sobre o processo de alfabetização.  
(<https://www.youtube.com/watch?v=WF5S9Ic4nmY>).

### **Bibliografia**

Alves Martins, M. & Niza, I. (2014). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.

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

Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita*. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

### **Trabalho de grupo solicitado entre aulas**

Pede-se aos alunos que classifiquem os escritos das crianças de 5 anos que entrevistaram para avaliar as suas hipóteses conceptuais sobre a escrita e que procurem passagens e objetivos das nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar que correspondem à exploração da linguagem escrita em crianças de idade pré-escolar.

Pede-se aos alunos que procedam à leitura do seguinte artigo como preparação para a aula:

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* 29(4):1-18. DOI: <https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1760085>

## Aula 5

### Sumário

Análise das entrevistas efetuadas pelos alunos acerca das concepções precoces da escrita. As escritas inventadas; estratégias para melhorar a qualidade das escritas inventadas em crianças de idade pré-escolar.

### Estrutura da aula

A aula inicia-se com a apresentação pelo porta-voz de cada grupo dos escritos que resultaram da entrevista efetuada sobre as conceptualizações infantis da escrita, a identificação do nível conceptual subjacente e a respetiva justificação.

De seguida é apresentado o conceito de escritas inventadas tal como é definido na literatura anglo-saxónica e serão apresentadas diversas investigações que demonstram o efeito de programas de escrita inventada na compreensão do princípio alfabético, na consciência fonológica e na leitura em termos imediatos e a longo prazo, as características dos programas de escrita inventada e como poderão ser adaptados a contextos mais significativos para as crianças (Albuquerque & Alves Martins, 2020, 2022; Alves Martins & Silva, 2006; Alves Martins *et al.*, 2015; Oulette & Sénéchal, 2008, 2016).

Depois, em grupo e com base no artigo de Albuquerque e Alves Martins (2020) pede-se que aos alunos que discutam e apresentem:

- a) As características das palavras a usar em contextos de escrita inventada e que sejam facilitadoras da evolução infantil.
- b) Contextos de rotina de sala de aula onde se poderá explorar a escrita inventada.
- c) A natureza das intervenções do educador na promoção da reflexão sobre a escrita inventada.

A aula termina com a apresentação por parte do porta-voz de cada grupo das conclusões extraídas.

### Bibliografia

- 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* 29(4):1-18. DOI: <https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1760085>
- Albuquerque, A. & Alves Martins, M. (2022). Invented spelling as a tool to develop early literacy: The predictive effect on reading and spelling acquisition in Portuguese.

*Journal of Writing Research* 14 (vol. 14 issue 1):109-127. DOI:

<https://doi.org/10.17239/jowr-2022.14.01.04>

Alves Martins, M., Salvador, L., Albuquerque, A., & Silva, C. (2015). Escrita inventada e aquisição da leitura em crianças de idade pré-escolar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 31, 137-144. <https://doi.org/10.1590/0102-37722015021639137144>

### **Bibliografia complementar**

Sénéchal, M., Ouellette, G., & Nguyen, H. L. (2023). Invented Spelling. *Handbook on the Science of Early Literacy*, 95.

Ouellette, G., & Sénéchal, M. (2008). A window into early literacy: Exploring the cognitive and linguistic underpinnings of invented spelling. *Scientific Studies of Reading*, 12 (2), 195-219. <https://doi.org/10.1080/10888430801917324>

## **Aula 6**

### **Sumário**

A consciência fonológica e as relações com a aprendizagem da leitura. Análise e discussão relativamente à sequência dos jogos fonológicos a desenvolver num programa de literacia emergente.

### **Estrutura da aula**

A aula inicia-se com a apresentação por parte dos grupos das gravações do desempenho infantil nas tarefas de segmentação silábica e fonémica propostas às crianças de 5 anos entrevistadas. São discutidas as dificuldades sentidas pelas crianças em função da dimensão do segmento oral.

De seguida é definido o conceito de consciência fonológica e os seus vários níveis. São ainda apresentadas as tarefas avaliativas de consciência fonológica e alguns estudos sobre as relações entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura (Silva, 2021, Sim-Sim *et al.* 2008).

São apresentadas e discutidas possíveis sequências de jogos fonológicos ao longo de um ano letivo depois do visionamento e reflexão crítica de um vídeo sobre consciência fonológica (<https://www.youtube.com/watch?v=UAYSyLfrVHM>).

Na parte final da aula será pedido aos alunos que, em grupo, indiquem nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar as referências à consciência fonológica e analisem a

parte final do capítulo de Silva (2021) «Consciência Fonológica e Conhecimento das Letras» (pp.31-37) de forma a hierarquizar as tarefas de consciência fonológica. Depois, com recurso aos exemplos desse capítulo e a propostas retiradas do site do PNL,<sup>3</sup> (Plano Nacional de Leitura) é pedido para planificarem um jogo de consciência fonológica indicando objetivos e procedimentos.

### **Bibliografia**

Silva, A. C. (2021). Consciência fonológica e conhecimento das letras. In R. Alves & I. Leite (Eds) *Alfabetização Baseada na Ciência: Manual do Curso ABC* (pp. 219-243). Ministério da Educação Brasil ISBN: 978-65-87026-86-2.

Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de- infância*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

### **Bibliografia complementar**

Byrne, B. (2014). *The foundation of literacy*. Hove: Psychology Press.

Cassano, C. & Dougherty (2018). *Pivotal Research in Early Literacy. Foundational Research and Current Practices*. Guilford Press. New York.

Hulme, C., Hatcher, P. J., Nation, K., Brown, A., Adams, J., & Stuart, G. (2002). Phoneme awareness is a better predictor of early reading skill than onset-rime awareness. *Journal of Experimental Child Psychology*, 82(1), 2-28. <https://doi.org/10.1006/jecp.2002.2670>

Paige, D., Rupley W., Smith, G., Olinger, C. & Leslie, M (2018). Acquisition of Letter Naming Knowledge, Phonological Awareness, and Spelling Knowledge of Kindergarten Children at Risk for Learning to Read", *Child Development Research*, vol. 2018, Article ID 2142894. <https://doi.org/10.1155/2018/2142894>

---

<sup>3</sup> <https://ler.pnl2027.gov.pt/texto/domino-de-silabas>, <https://ler.pnl2027.gov.pt/texto/que-palavra-nao-pertence-esta-equipa>, <https://ler.pnl2027.gov.pt/texto/vamos-compras-com-silabas>  
<https://ler.pnl2027.gov.pt/texto/papagaio-que-repete-sons>

## Aula 7

### Sumário

Apresentação pelos grupos da sequência de jogos fonológicos de acordo com Silva (2021) e de um jogo fonológico planificado na aula anterior. A consciência lexical e as suas relações com a aprendizagem da leitura.

### Estrutura da aula

A aula inicia-se com apresentação do trabalho de grupo da aula anterior. É analisada e discutida ao detalhe a sequência dos jogos fonológicos, os fatores linguísticos das palavras a ter em conta na planificação dos jogos, a natureza das instruções e feedback dados às crianças e o carácter lúdico do jogo proposto por cada grupo.

De seguida é apresentado o conceito de consciência lexical, as suas várias dimensões, a sua relação com a aprendizagem da leitura e exemplificadas atividades para promover a consciência lexical (Carraher & Rego, 1983; Sim-Sim *et al.*, 2008). É pedido aos grupos para apresentarem os resultados da tarefa de contagem de palavras de duas frases feito com crianças de 5 anos.

### Bibliografia

Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). Linguagem e comunicação no jardim-de-infância. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Cardoso, S., & Castro, A. (2012). Consciência de palavra em crianças de idade pré-escolar e escolar. In A. Costa, C. Flores, & A. Nélia (Eds.), *Atas do XXVII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 136-152). Lisboa: Universidade de Lisboa

### Bibliografia complementar

Cardoso, S. (2011). Consciência de palavra em crianças de idade pré-escolar e escolar (Dissertação de Mestrado, não publicada). Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal.

## Aula 8

### Sumário

A consciência sintática e as suas relações com a aprendizagem da leitura. Apresentação de atividades para promover a consciência lexical e sintática.

### Estrutura da aula

A aula inicia-se com a apresentação do conceito de consciência sintática, a sua relação com a aprendizagem da leitura e exemplificações de atividades para promover esta competência. É pedido aos grupos para apresentarem os resultados da tarefa de avaliação da correção gramatical de frases realizada com crianças de 5 anos.

Com base de um capítulo da brochura de Sim-Sim *et al.* (2008), *Linguagem e Comunicação* é pedido que, em grupo, os alunos façam a planificação de duas atividades para promover a consciência lexical e sintática, enquadrando-as em contextos significativos de contato com o escrito em sala de aula. O porta-voz de cada grupo apresenta as atividades planeadas, sendo promovida a discussão sobre a sua adequação e caráter lúdico.

### Bibliografia

Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

### Bibliografia complementar

Deacon, S. H., & Kieffer, M. (2018). Understanding how syntactic awareness contributes to reading comprehension: Evidence from mediation and longitudinal models. *Journal of Educational Psychology*, 110(1), 72-86. <https://doi.org/10.1037/edu0000198>

Rodríguez-Ortiz, I. R., Moreno-Pérez, F. J., Simpson, I. C., Valdés-Coronel, M., & Saldaña, D. (2021). The influence of syntactic knowledge on reading comprehension varies as a function of oral vocabulary in Spanish-speaking children. *Journal of Research in Reading*, 44(3), 695-714. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12363>

## Aula 9

### Sumário

Consciência morfológica e a sua relação com a aprendizagem da leitura e escrita.

### Estrutura da aula

A aula inicia-se com a apresentação do conceito de consciência morfológica, a sua relação com a aprendizagem da leitura e exemplos de atividades para promover esta competência.

Consultando a tese de Seixas, C. (2010) disponível online<sup>4</sup> é pedido que, em grupo, os alunos planeiam duas atividades para promover a consciência morfológica, enquadrando-as na rotina de sala de aula. O porta-voz de cada grupo apresenta as atividades planeadas, sendo promovida a discussão sobre a sua adequação e carácter lúdico.

### Bibliografia

Mota, M., Aníbal, L., & Lima, S. (2008). A morfologia derivacional contribui para a leitura e escrita no Português? *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(2), 311–318.

<https://doi.org/10.1590/s0102-79722008000200017>

Rosa, J., & Martins, M. A. (2022). The impact of a naturalistic intervention on preschool children's morphological awareness development. *Análise Psicológica*, 40(1), 101-116. [https://doi: 10.14417/ap.1893](https://doi.org/10.14417/ap.1893).

Seixas, C. (2007). O Desenvolvimento da Consciência Morfológica em Crianças de 5 anos. (Tese de Mestrado não publicada). Universidade do Algarve.

Seixas, C., & Rosa, J. (2010). O desenvolvimento da consciência morfológica em crianças de cinco anos. *Da Investigação às Práticas - Estudos de Natureza Educacional* Vol X Nº1, 153-183.

### Bibliografia complementar

Carlisle, J. F. (2000). Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: Impact on reading. *Reading and writing*, 12, 169-190.

<https://doi.org/10.1023/A:100813192660>.

- Cohen-Mimran, R., Reznik-Nevet, L., Gott, D., & Share, D. L. (2023). Preschool morphological awareness contributes to word reading at the very earliest stages of learning to read in a transparent orthography. *Reading and Writing, 36*(7), 1845-1865. <https://doi.org/10.1007/s11145-022-10340-z>
- Levesque, K. C., Breadmore, H. L., & Deacon, S. H. (2021). How morphology impacts reading and spelling: Advancing the role of morphology in models of literacy development. *Journal of Research in Reading, 44*(1), 10-26. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12313>
- Lyster, S. A., Lervåg, A., & Hulme, C. (2016). Preschool morphological training produces long-term improvements in reading comprehension. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 29*, 1269-1288. DOI 10.1007/s11145-016-9636-x
- Rodrigues, S. L. F. S. (2014). *O desenvolvimento da consciência morfológica em crianças pré-escolares, com ou sem atendimento em intervenção precoce* (Tese de mestrado não publicada). Escola Superior de Educação de Lisboa

## Aula 10

### Sumário

Visionar e discutir o *webinar* da DGE, *Literacia emergente e aprendizagem da leitura e escrita*. Preencher um questionário de práticas de literacia em jardim de infância.

### Estrutura da aula

A aula inicia-se com a visualização do *webinar* da DGE *Literacia Emergente e Aprendizagem da Leitura e Escrita* (<https://webinars.dge.mec.pt/index.php/webinar/literacia-emergente-e-aprendizagem-da-leitura-e-da-escrita>). Depois da visualização é iniciado um debate em grande grupo, procurando-se analisar como as várias competências apresentadas podem ser trabalhadas de forma integrada e em contextos significativos para as crianças. São igualmente abordados alguns dos pressupostos socio-construtivistas subjacentes às atividades colaborativas.

De seguida pede-se aos alunos que se imaginem como futuros profissionais e preenchem, em grupo, um questionário de práticas de literacia em jardim de infância construídos por Alves Martins *et al.* (2020). No final do preenchimento são analisadas e comparadas as respostas e solicitado que justifiquem o modo como preencheram o questionário.

## **Bibliografia**

Alves Martins, M., Albuquerque, A., Almeida T., Silva, A. C.; Salvador L., Moreira Rato, L. & Santos, A. I. (2020). Práticas de literacia em jardim-de-infância em Portugal: O que dizem os educadores. Centro de Investigação em Educação (CIE-ISPA), ISPA-Instituto Universitário.

## **Aula 11**

### **Sumário**

Apresentação dos trabalhos de grupo e discussão das dificuldades e dúvidas em relação ao trabalho individual.

### **Estrutura da aula**

Cada grupo fará uma breve apresentação oral, com suporte de *PowerPoint*, dos conceitos teóricos e das atividades planeadas. Será discutida em grupo a forma como foram fundamentadas as atividades, definidos os objetivos, procedimentos e integração em contextos significativos para as crianças. No final da aula solicita-se aos alunos que respondam às mesmas perguntas que responderam na primeira aula. É distribuída a sua resposta inicial e pedido que indiquem as diferenças e reflitam sobre a própria evolução conceptual.

## **2.8. Reflexão final**

Com este relatório sobre a U.C. de Didática do Português em EPE tentou-se enquadrar a relação entre a investigação relevante sobre literacia emergente e as práticas pedagógicas a adotar pelos futuros profissionais, sendo que alguma da investigação apresentada é feita na unidade de investigação de educação do ISPA. É nosso desejo formar profissionais que compreendam os processos implicados na aprendizagem, que saibam questionar-se e investigar e desta maneira consigam inovar nas nossas escolas, não se limitando a reproduzir práticas pedagógicas.

O ensino tem o seu lado de artístico em que temos de ir avaliando de forma sistemática como conseguimos tocar em todos os alunos, ainda mais quando está sob a nossa responsabilidade a formação de futuros educadores e professores. E esse lado foge ao âmbito deste relatório.

## ANEXO 1

“Fora então preciso desenhar pauzinhos nos cadernos novos e fazer aquilo durante horas... Foi só bastante depois que passamos à letra A, A de Abel, de alperce, de animal. Aquilo fez-me uma impressão esquisita. Até então tinha dito as palavras sem pensar, era só abrir a boca, mas naquele dia comecei a ver as coisas de maneira diferente: as palavras eram uma coisa que se fabricava. Como num puzzle, com as letras separadas umas das outras, e no entanto, sempre iguais, apesar de quando eu dizia o “nome” ou o “homem”, ter a certeza de estar a falar de coisas diferentes. Pareceu-me estranho. Pois se eu antes não conhecia as letras como é que eu podia ter as palavras? Visivelmente, eu era o único a colocar-me a questão visto que os outros escreviam sem dizer nada (...). Surpreendeu-me aquela história das letras minúsculas, cheguei a perguntar se apesar disso conseguiríamos vê-las (...) Foi talvez por isso tudo que no fim do ano o professor disse que eu devia recomeçar tudo de novo.

No ano seguinte recomecei tudo, desde o princípio: os pauzinhos, a letra A, as maiúsculas e as minúsculas, mas por mais que me aplicasse, a caneca que eu tinha na mão e que saía da boca da minha mãe

quando me mandava trazê-la vazia para o lava-loiças, não era a c, a, n, e, c, a, desenhada no quadro, não sei porquê (...)

Nesse dia, devagarinho comecei a gostar delas. Gostava muito de dizer os seus nomes, só assim, por nada: A, A; B, B, e de cada vez descobria que elas significavam uma coisa diferente. A letra A era hey para chamar alguém, B: bee, C: see, como para ver. Saber isto complicava um bocado as coisas, mas as letras transformavam-se em palavras que eu gostava muito de dizer, só para as ouvir falar aos ouvidos. Simplesmente nunca cheguei a saber juntá-las umas às outras como eles queriam” (Sigaud, 1998, pp. 14-16).

Anexo 2

		Place					
		bilabial	alveolar				
Voicing	+ voice	<table border="1"> <tr> <td>̤</td> <td>b</td> </tr> </table>	̤	b	<table border="1"> <tr> <td>̣</td> <td>z</td> </tr> </table>	̣	z
	̤	b					
̣	z						
- voice	<table border="1"> <tr> <td>̥</td> <td>p</td> </tr> </table>	̥	p	<table border="1"> <tr> <td>̦</td> <td>s</td> </tr> </table>	̦	s	
̥	p						
̦	s						

FIG. 1.3. Structure of the new orthography: How the symbols represent phonetic features /b/ is a voiced bilabial /p/ is an unvoiced bilabial /z/ is a voiced alveolar /s/ is an unvoiced alveolar.

Cada um destes símbolos representa uma consoante.

A sua tarefa é usar a chave que está inscrita em cima para praticar com estes símbolos. Depois de os ter automatizado, tente responder ao exercício em baixo.

The Key

↵	↵̄	↵̇	↵̈
b	p	z	s

Practice Here

↵̄	↵̈	↵̇	↵̄	↵̄	↵̈	↵̈
↵̇	↵̄	↵̇	↵̇	↵̇	↵̄	↵̇
↵̇	↵̈	↵̇	↵̄	↵̇	↵̇	↵̇
↵̄	↵̇	↵̇	↵̄	↵̇	↵̇	↵̇

FIG. 1.1. A new orthography. Practise pronouncing the symbols in the lower panel, referring to the key in the top panel. Continue practising until you are so fluent at saying the phoneme for each symbol that you can quickly read a whole line without referring to the key.

Test Item	Test Question
↵̈	Does this symbol say "v" or "f"?
↵̇	Does this symbol say "d" or "t"?
↵̄	Does this symbol say "g" or "k"?
↵̇	Does this symbol say "v" or "f"?
↵̇	Does this symbol say "d" or "t"?
↵̄	Does this symbol say "g" or "k"?

FIG. 1.2. Transfer test for the new orthography.