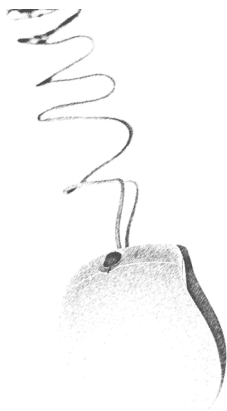


**Envolvimento dos Alunos na Escola:
Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação /
Students' Engagement in School: International
Perspectives of Psychology and Education**

Feliciano H. Veiga
Coordenador





Ficha Técnica

Título:

Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação /
Students' Engagement in School: International Perspectives of Psychology and Education.

Coordenador Feliciano H. Veiga

Edição Instituto de Educação, Universidade de Lisboa

Coleção Encontros de Educação

Composição e arranjo gráfico Sérgio Pires

Disponível em www.ie.ulisboa.pt

ISBN 978-989-98314-8-3

Outubro 2014

Este livro reúne um conjunto de investigações apresentadas no "I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação" (ICIEAE), organizado no âmbito do "Projeto PTDC/CPE-CED/114362/2009 - Envolvimento dos Alunos na Escola: Diferenciação e Promoção" (EAE-DP), financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), que ocorreu no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IEUL), nos dias 15, 16 e 17 de julho de 2013.



**Envolvimento dos Alunos
na Escola: Perspetivas
Internacionais
da Psicologia e Educação /
Students' Engagement
in School: International
Perspectives of Psychology
and Education**

- | | | | |
|-----------|--|------------|---|
| 7 | Nota de Abertura / Welcome Note | 70 | Mejora de la convivencia en la escuela
Gonzalo Musitu-Ochoa e Belén Martínez-
Ferrer |
| 9 | Introduction | 88 | Habilidades docentes básicas e
implicación de los alumnos en la escuela
/ Basic teaching skills and engagement
of students in the school
José-María Román |
| 11 | Student engagement from a UK
perspective: Taking a whole school
approach to curriculum and pedagogical
reform
Robert Burden | 112 | Construcción de una escala de actitudes
frente al voluntariado: Un estudio con
jóvenes universitários portugueses /
Construction of a scale of attitudes
towards the volunteering: A study with
Portuguese young universitarians
Adriana Y. Ortiz e Feliciano H. Veiga |
| 20 | Measuring and intervening with student
engagement with school: Theory and
application, U.S. and international results,
and systems level implementations
James J. Appleton, Amy L. Reschly, Sandra
L. Christenson | 129 | Avaliação das aptidões sociais de
crianças da educação pré-escolar
Rosa Gomes, Anabela Pereira e Paula Vagos |
| 38 | Assessing students' engagement: A
review of instruments with psychometric
qualities
Feliciano H. Veiga, Johnmarshall Reeve,
Kathryn Wentzel e Viorel Robu | 143 | Modeling the antecedents and outcomes
of student engagement with school:
An exploratory study of Romanian
adolescents
Viorel Robu e Anișoara Sandovici |
| 58 | O envolvimento e a inovação pedagógica:
Um binómio de longa duração
Justino Magalhães | | |

- 162 School engagement, psycho-social health and perceived learning environments in adolescence: Results of an Austrian study**
Hannelore Reicher e Marlies Matischek-Jauk
- 176 Fatores familiares do envolvimento dos alunos na escola / Family factors of student engagement in school**
Sónia Abreu e Feliciano Veiga
- 196 Students' engagement in school and peer relations: A literature review**
Feliciano H. Veiga, Kathryn Wentzel, Madalena Melo, Tiago Pereira, Liliana Faria e Diana Galvão
- 212 Family income, parents' education, individual characteristics and engagement with school and civic society among adolescents from diverse cultures in Hong Kong**
Celeste Ym Yuen, Alan Cheung, Kerry Kennedy e Yan Wing Leung
- 229 Envolvimento dos alunos na escola: Relações com a perceção de direitos e apoio da família / Students engagement in school: relation to perceived rights in the family and perceived family support**
Sónia Abreu e Feliciano Veiga
- 248 Some social-relational correlates of student engagement in Portugal**
Joseph Conboy, Carolina Carvalho, Feliciano H. Veiga e Diana Galvão
- 266 Olhares dos alunos sobre a escola: Clima e sentido de pertença / Students perspectives about school: Climate and sense of belonging**
Manuela Teixeira
- 278 A pessoa do aluno e a pluralidade das interações: Filiação, realização, sociabilidade e valores / The student as a person and their multiple interactions: Affiliation, achievement, autonomy and values**
Conceição Alves-Pinto e H b]UD]fYg
- 297 Os jovens e a cidadania em 2013: O olhar de alunos do ensino secundário / Pupils and citizenship: The person, the institutions and participation**
Conceição Alves-Pinto
- 314 Práticas educativas docentes: As representações dos alunos / Teacher education practices: Representations of students**
Paula Borges
- 333 Influencia del cyberbullying en la autoestima académica y percepción del clima escolar en estudiantes de enseñanza secundaria / Cyberbullying influence on academic self-esteem and perception of school climate among secondary school students**
Sofía Buelga, Jessica Ortega e Eva Torralba
- 348 Students' engagement in school, academic aspirations, and sex**
Feliciano H. Veiga, V. Robu, H. Moura, F. Goulão e D. Galvão
- 361 Students' engagement in school and creativity professed by students and assigned to teachers: A literature review**
Feliciano Veiga, Fátima Goulão, Sara Bahia, Diana Galvão
- 373 Relationships as a basis of engagement? Self-efficacy and school engagement of pupils in school**
João Nogueira e Feliciano Veiga
- 386 Perspetiva temporal e envolvimento dos alunos na escola**
Isabel Janeiro e Feliciano H. Veiga
- 399 Students' engagement in school, achievement goals and grade level: A literature review**
Feliciano H. Veiga, Madalena Melo, Tiago Pereira, Ana Frade, Diana Galvão

- 413** **Envolvimento e percurso escolar de crianças com síndrome de X Frágil**
Vitor Franco, Madalena Melo, Graça Santos e Ana Bertão
- 424** **Análise às relações de amizade e habilidades emocionais em turmas de 3.º e 4.º ano do ensino básico (Programa de Inteligência Emocional em escolas da região de C. Branco)**
Ernesto Candeias Martins, Juan de Dios G. Hermosell e Isabel R. Merchán
- 445** **Reading self-concept of children with dyslexia: Do they differ from their peers?**
Manuel Soriano-Ferrer, Carmen Rodríguez-Miguel e Emilia Soriano-Ferrer
- 460** **Expectativas e envolvimento nos Contextos de ensino superior: Análise dos discursos de estudantes envolvidos**
Sofia de Lurdes Rosas da Silva, Joaquim Armando Gomes Ferreira e António Gomes Ferreira
- 479** **Atitudes e Atribuições Causais do Rendimento escolar em Matemática / Attitudes and Causal Attributions of School Performance in Mathematics**
Maria da Graça Bidarra e Maria Manuela Almeida
- 491** **Creative climate and engagement of students in school: How do they relate?**
Sara Bahia, Feliciano Veiga e Diana Galvão
- 507** **Students' Engagement in School, Giftedness and Creativity: A literature review**
Feliciano H. Veiga, Johnmarshall Reeve, Sara Bahla, Diana Galvão, Marta Tagarro, Leticia Forno
- 524** **Social skills of Portuguese immigrant and native adolescents**
Telma Ribeiro, Cristina Nunes, Lara Ayala Nunes e Ida Lemos
- 534** **Ensino da linguagem escrita e resultados em leitura / Written language teaching and reading outcomes**
Sérgio Gaitas e Margarida Alves Martins
- 548** **Questionário de Atitudes Face à Matemática (QAFM) – Desenvolvimento, Construção e Estudo Psicométrico com Crianças e Jovens do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico Português**
Soraia Silva, e Adelinda Candeias
- 567** **Rendimento escolar em matemática vs atitudes face à matemática: Fatores de contexto e efeito escola**
Manuela Oliveira, José Verdasca, José Saragoça, Adelinda Candeias, Clarinda Pomar e Nicole Rebelo
- 585** **Estudio del componente de la auto-eficacia en la instrucción estratégica y autorregulada en la comprensión lectora / Study of reading self-efficacy component in the strategy and self-regulated instruction in reading comprehension**
Fátima Olivares e Raquel Fidalgo
- 601** **Envolvimento na escola: um estudo com jovens do 9º ano do ensino regular e do Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF)**
Vanessa A. Miranda e Feliciano H. Veiga
- 619** **Desenvolvimento profissional do professor no ensino básico: Contributos de um projeto de promoção do sucesso escolar**
Cláudia Gonçalves e Cecília Galvão
- 637** **La coimplicación de las agencias educativas: fundamentación pedagógica y notas para una agenda hacia la alianza / The joint involvement of educational agencies: pedagogical foundations and notes for an agenda leading to the alliance**
José Luis Álvarez Castillo, Hugo González González e Gemma Fernández Caminero

- 655 O papel dos pais, dos professores e dos psicólogos no exercício da escolha académica: Potencialidades da uma relação tripartilhada**
Marisa Carvalho e Maria do Céu Taveira
- 670 Home background and student engagement in a worker cooperative / Entorno familiar e implicación del estudiante en una cooperativa de trabajo asociado**
Iker Ros, Arantza Rodriguez e Alfredo Goñi
- 687 Promoting student engagement and learning outcomes in psychology course through technology infused learner-centred strategies**
Grace Adebisi Fayombo
- 704 Programas de escrita inventada em pequeno grupo e leitura em crianças de idade pré-escolar / Invented spelling programmes in small groups and pre-school-age children's reading**
Margarida Alves Martins, Liliana Salvador e Ana Albuquerque
- 722 Eficacia de un programa de instrucción, autoeficacia y comprensión lectora / Effectiveness of a instructional program, self-efficacy and reading comprehension**
Raquel Fidalgo e Fátima Olivares
- 739 La participación en el aula de lengua extranjera a partir del tratamiento del error**
José Luis Estrada Chichón
- 752 A aprendizagem por problemas como potenciadora do envolvimento dos alunos nas aulas de ciências da natureza**
Paula Costa e Isabel Chagas
- 771 Students Engagement in School and Guidance Activities**
Hélia Moura, Graça Breia, Edgar Pereira, Isabel Henriques, Paulo Fonseca
- 783 The Role of Life-skill-Programs for school engagement: Results of an austrian pilot-study implementing lions-quest**
Marlies Maticsek-Jauk e Hannelore Reicher
- 795 ¿Hacer 'más de lo mismo' en la aulas conduce a un mayor 'engagement'? El caso del programa de cualificación profesional inicial en la región de murcia**
M^a Teresa González González e Mónica Porto Currás
- 815 Desenvolvimento emocional e compreensão social em crianças autistas (estudo de caso) / Emotional development and social understanding in autistic children**
Ernesto Candeias Martins e Helena Isabel F. Ceia
- 837 Alunos do ensino superior e procura de apoio nos serviços de aconselhamento psicológico**
Filipa C. Cristóvão, Ricardo J. Teixeira e Anabela S. Pereira
- 853 Experiências de *Cyberbullying* relatadas por estudantes do ensino superior politécnico / Cyberbullying experiences reported by polytechnic students**
M. J. D. Martins, A.M. Veiga Simão, e P. Azevedo
- 866 Social skills, negative life events and school adaptation in adolescents in an educational and training integrated program**
Ana Dutra, Cristina Nunes, Lara Ayala Nunes, Ida Lemos
- 877 Promoting students' engagement in school: Effects of the eclectic communication model**
Feliciano H. Veiga, Fernando García, Sónia Abreu, Vanessa Miranda e Diana Galvão
- 893 NOTAS BIOGRÁFICAS**

Programas de escrita inventada em pequeno grupo e leitura em crianças de idade pré-escolar / Invented spelling programmes in small groups and pre-school-age children's reading

Margarida Alves Martins

ISPA - Instituto Universitário de Ciências Psicológicas Sociais e da Vida (Portugal)

Liliana Salvador

ISPA - Instituto Universitário de Ciências Psicológicas Sociais e da Vida (Portugal)

Ana Albuquerque

ISPA - Instituto Universitário de Ciências Psicológicas Sociais e da Vida (Portugal)

Resumo

Enquadramento Conceptual: O sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita no 1º ciclo do ensino básico é essencial para o envolvimento das crianças na escola. Com efeito, sabe-se que o insucesso precoce nestas aprendizagens pode levar a um ciclo de desinteresse e de desinvestimento escolar como forma, nomeadamente, de protecção da auto-estima. Diversos trabalhos de investigação têm mostrado que programas de escrita inventada com crianças em idade pré-escolar têm efeitos positivos na evolução da sua escrita, dado que promovem o desenvolvimento de procedimentos de análise da linguagem oral e das suas relações com a linguagem escrita. No entanto, estes programas têm sido de aplicação individual, não havendo estudos em Portugal sobre a eficácia deste tipo de programas desenvolvidos em pequeno grupo. Por outro lado, se estes programas se têm revelado eficazes na

evolução da qualidade das escritas inventadas das crianças é necessária mais investigação para compreender o papel que podem desempenhar na aquisição da leitura. **Objetivos:** Analisar a eficácia de um programa de escrita inventada, realizado em pequeno grupo, na evolução da leitura das crianças. **Metodologia:** Realizou-se um estudo experimental com 104 crianças de último ano de jardim-de-infância que não sabiam ler nem escrever. As crianças foram divididas em 2 grupos, experimental e controlo, equivalentes em idade, inteligência, consciência fonológica e letras conhecidas. Foi realizado um pré-teste e um pós-teste em que se pediu às crianças que lessem uma lista de palavras. As crianças do grupo experimental participaram num programa de intervenção com a duração de 10 sessões em que tinham que reflectir acerca da escrita de diversas palavras, sendo as interações entre elas mediadas por um adulto. O grupo de controlo participou num programa de leitura de histórias. **Resultados:** Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos tendo o grupo experimental obtido melhores resultados em leitura do que o grupo de controlo. **Conclusão:** Estes resultados apontam para a importância de promover actividades de escrita inventada, em pequeno grupo, como uma das medidas que pode potencializar o sucesso na aprendizagem da leitura.

Palavras-chave: Escritas inventadas, Pré-escolar, Leitura

Abstract

Conceptual Frame: The success in learning to read and write in the 1st cycle of basic education is essential for children's involvement in school. It is known that early failure in the learning of these skills can lead to a cycle of disinterest and disinvestment in school, namely in order to protect children's self-esteem. Several studies have shown that invented spelling programmes with pre-school-age children, have positive effects on written language acquisition, as they promote the development of procedures for the analysis of oral language and its relationship with written language. However, these programmes have been implemented at an individual level and there are no studies in Portugal on the effectiveness of such programmes developed in small groups. On the other hand, if these programmes have proved their efficacy on the evolution of the quality of pre-school children's invented spellings, more research is needed to understand their role on early reading acquisition. **Objectives:** To assess the impact of an invented spelling programme held in small groups on the evolution

of children's early reading. **Methods:** We conducted an experimental study with 104 children attending the last year of kindergarten, who were not able to read or write. Children were divided into two groups, experimental and control, equivalent in age, intelligence, phonological awareness and letter knowledge. Children's reading was evaluated in a pre-test and a post-test where they were asked to read a set of words. In-between, children in the experimental group participated in a 10 session-intervention programme where they had to think about the spelling of different words, their interactions being mediated by an adult. The control group participated in a story reading programme. **Results:** There were statistically significant differences between the two groups, with the experimental one having better results in reading than the control group. **Conclusion:** These results point to the importance of promoting invented spelling activities in small groups as one of the measures that can enhance the success in learning to read.

Key-words: Invented spellings; Pre-school; Reading

1. Introdução

O sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita no 1º ciclo do ensino básico é essencial para o envolvimento das crianças na escola. Com efeito, a linguagem escrita emerge como imprescindível, desde cedo, tanto na formação escolar como na formação social das crianças (Ferreiro, 1992). Na verdade, o insucesso na aquisição da linguagem escrita afecta, geralmente, o sucesso noutras áreas da vida escolar. Crianças incapazes de dominar a escrita correm maior risco de retenção e de abandono escolar precoce (Abbot, Berninger & Fayol, 2010).

Inúmeros estudos indicam que, não só as actividades de produção de escrita são prévias a qualquer escolarização (Ferreiro, 1987), como as crianças possuem já concepções mais ou menos claras do que seja ler e escrever, concepções essas que importa ter em conta sempre que se fala de aprendizagem da leitura e da escrita. Isto porque, inseridas num ambiente preenchido de linguagem escrita, cedo contactam com a existência de marcas especiais que são alvo de interesse e interpretação, nomeadamente por parte dos adultos (Ferreiro, 2000). Em casa, os jornais e as revistas, as cartas e os livros de histórias, na rua, os grandes placards com anúncios, as placas, os automóveis e autocarros, enfim, um conjunto de contextos que fomentam, no mínimo a curiosidade e desejo de aprender (Pontecorvo & Fabretti,

2003). É assim que as crianças quando chegam à escola possuem já conhecimentos prévios sobre o escrito em contextos reais relativos à sua natureza, funções e marcas culturais particulares, pelo que esses conhecimentos devem ser objecto de estudo como forma de aceder aos processos subjacentes à aquisição da linguagem escrita (Ferreiro, 1987).

2. Enquadramento Conceptual

Ferreiro e Teberosky (1979) e Ferreiro (1988) desenvolveram a chamada teoria psicogenética da linguagem escrita. Esta teoria parte do princípio fundamental de que as crianças começam a adquirir competências de leitura e escrita de modo informal, isto é, antes mesmo de qualquer contacto com o ensino estruturado e sistemático, e que não aguardam pacientemente pelos seis anos ou sete anos para reflectir sobre a linguagem escrita (Ferreiro, 2000). A teoria psicogenética da linguagem escrita assenta nos pressupostos básicos da teoria piagetiana que entende: i) a criança como um ser eminentemente activo na procura do conhecimento; ii) é através do mecanismo da assimilação que a criança conhece; iii) o processo de aprendizagem está centrado no sujeito na medida em que o conhecimento resulta da sua própria actividade; iv) a construção de conhecimento é progressiva ou evolutiva e não linear, sendo que implica reestruturações globais dos esquemas conceptuais das crianças devido à existência de conflitos cognitivos; v) é pela reconstrução do objecto de conhecimento que o sujeito o capta e compreende na sua essência; vi) nenhuma aprendizagem possui um ponto de partida absoluto. Pontecorvo (1990) sublinha, neste âmbito, a noção de erro “produtivo” e necessário na evolução das hipóteses formuladas acerca do escrito, inserido num processo de auto-correcções sucessivas que permitem à criança aproximar-se da escrita normativa.

A metodologia utilizada por Ferreiro e Teberosky (1979) foi uma das inovações introduzidas no contexto do estudo da aquisição da linguagem escrita e que produz ainda hoje os seus efeitos na medida em que muitas investigações, com mais ou menos adaptações, utilizam este método que consiste em entrevistas individuais com crianças do tipo piagetiano (exploração crítica).

Ferreiro (1988) propôs três períodos fundamentais na psicogénese da linguagem escrita: um primeiro período, caracterizado pela procura de características específicas que permitem distinguir as marcas gráficas figurativas das não figurativas, constituição

das letras como objectos substitutos e tentativa de interpretação desses objectos substitutos. A escrita é, então, definida negativamente, isto é, «não é desenho»; um 2º período, caracterizado pela construção de modos de diferenciação, quer quantitativos (quantidade mínima de letras), quer qualitativos (variedade intrafigural), que pressupõem «o estabelecimento de condições formais de legibilidade»; um 3º período, caracterizado pela fonetização da escrita, que começa na hipótese silábica (correspondência entre cada letra da palavra e uma sílaba oral) e culmina do período alfabético, permitindo este último aceder aos princípios fundamentais do sistema de escrita.

Apesar de existirem diferentes abordagens no âmbito das escritas precoces (Ehri & Wilce, 1987; Ehri, 1991; 1997), muitos autores são unânimes em afirmar que estas escritas que frequentemente são chamadas de escritas inventadas, têm um papel decisivo no acesso ao princípio alfabético, isto é, as escritas inventadas surgem como veículo privilegiado da compreensão das relações entre a oralidade e a escrita com repercussões na adequação das correspondências grafo-fonéticas (e.g., Adams, 1998; Mann, 1993; Richgels, 1995; Tolchinsky, 2005; Treiman, 1998). Assim sendo, as actividades de escrita inventada potenciam a análise dos componentes fonológicos das palavras, levando as crianças a compreender que as palavras podem ser decompostas em pequenos segmentos orais que, por sua vez, têm correspondentes gráficos que os representam. Ouellette e Sénéchal (2008) referem mesmo que é fundamental compreender os processos subjacentes à escrita inventada e o seu impacto no estudo dos próprios processos de aquisição de literacia bem como na compreensão das diferenças individuais envolvidas no seu desenvolvimento. Na verdade, para estes autores, os processos envolvidos na escrita inventada e que podem explicar a crescente sofisticação das escritas que as crianças vão apresentando estão para além do conhecimento das letras, sendo preciso também ter em conta o papel da consciência fonológica, a consciência ou conhecimento ortográfico entre outras capacidades linguísticas.

Estudos envolvendo programas de escrita inventada (e.g., Alves Martins & Silva, 2006 a, b; Ouellette & Sénéchal, 2008; Ouellette & Sénéchal, 2012; Rieben, Ntamakiliro, Gonthier & Fayol, 2005; Silva & Alves Martins, 2002) têm vindo a ser desenvolvidos com o intuito, não só de fazer evoluir qualitativamente as escritas precoces das crianças para escritas mais sofisticadas, mas igualmente para revelar os processos inerentes a essa evolução, perceber as suas implicações e potencialidades

na escrita e na leitura. Assim sendo, estes programas têm-se revelado extremamente eficazes na medida em que promovem a reflexão metalinguística ao mesmo tempo que suscitam conflitos cognitivos pelo facto de estabelecerem situações em que as crianças confrontam as suas escritas com escritas mais sofisticadas de outras crianças hipotéticas.

Não obstante a eficácia dos programas de escrita inventada desenvolvidos em Portugal (Alves Martins & Silva, 2006 a, b; 2009; Alves Martins, Silva & Mata Pereira, 2010; Silva, Almeida & Alves Martins, 2010; Silva & Alves Martins, 2002; 2003; Vasconcelos Horta & Alves Martins, 2011), estes têm sido desenvolvidos com cada criança, de modo individual, não existindo até à data estudos cuja aplicação seja em grupo. A importância de perceber se programas em grupo replicam a eficácia dos programas desenvolvidos individualmente está, em grande parte, relacionada com o facto de as actividades em grupo se aproximarem das que podem ocorrer em sala de aula. Por outro lado, nos estudos acima referidos, tem sido avaliado o impacto dos programas nas escritas precoces e na consciência fonológica mas não na leitura.

Dois estudos, um desenvolvido com crianças de língua francesa (Rieben, Ntamakiliro, Gonthier & Fayol, 2005) e o outro com crianças de língua inglesa (Ouellette & Sénéchal, 2008) avaliaram o efeito de programas de escrita inventada na leitura, mas os seus resultados não vão no mesmo sentido.

Rieben, Ntamakiliro, Gonthier e Fayol (2005) efectuaram um estudo com três grupos de crianças de língua francesa de 5 anos. Neste estudo foi contrastado o efeito do treino de escritas inventadas, treino de escritas inventadas com feedback correctivo e cópia de palavras. O grupo que treinou as escritas inventadas com feedback correctivo apresentou mais progressos na leitura das palavras praticadas. No entanto, não foram encontradas diferenças entre os três grupos na leitura de palavras novas, nos progressos das escritas inventadas nem em medidas de consciência fonológica.

Ouellette e Sénéchal (2008) efectuaram um estudo com três grupos de crianças de língua inglesa que participaram num programa de intervenção de 4 semanas. As crianças do grupo de escritas inventadas recebiam um feedback correctivo, sendo-lhes apresentada uma produção escrita com mais uma letra correcta do que aquela que tinham conseguido produzir. As crianças dos dois grupos de comparação foram treinadas respectivamente em competências fonológicas e em desenhos. As crianças do primeiro grupo 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.

Torna-se assim pertinente desenvolver estudos em que programas de escrita inventada sejam realizados em pequeno grupo e avaliado o seu impacto nas capacidades de leitura de crianças em idade pré-escolar.

3. Objetivos

O nosso objectivo foi analisar a eficácia de um programa de escrita inventada, realizado em pequeno grupo, na aquisição precoce da escrita e da leitura, em crianças de idade pré-escolar.

Colocámos duas hipóteses:

H1: Os desempenhos em escrita (número de letras correctas), em situação de pós-teste são superiores nas crianças que participaram no programa de intervenção de escrita inventada em comparação com os das crianças de um grupo de controlo.

H2: Os desempenhos em leitura (número de palavras correctamente lidas e número de letras correctamente descodificadas), em situação de pós-teste são superiores nas crianças que participaram no programa de intervenção de escrita inventada em comparação com os das crianças de um grupo de controlo.

4. Metodologia

4.1 Delineamento experimental

Trata-se de um estudo experimental no qual foram realizados um pré-teste e um pós-teste de leitura e escrita. Foram constituídos dois grupos - experimental e controlo - tendo o grupo experimental participado num programa de escrita inventada e o grupo de controlo realizado actividades de leitura de histórias. Os programas de ambos os grupos tiveram início uma semana após o pré-teste e foram desenvolvidos ao longo de cinco semanas com frequência de duas sessões por semana num total de 10 sessões. O pós-teste foi realizado uma semana após a conclusão dos programas.

4.2 Participantes

Neste estudo participaram 104 crianças em idade pré-escolar provenientes de sete jardins-de-infância da região de Lisboa. Destas crianças, 51 pertenciam ao sexo feminino e 53 ao sexo masculino sendo a sua média de idades de 5 anos e 5 meses. Como condição para a sua participação, as crianças não podiam saber ler nem escrever, tendo no entanto de conhecer, pelo menos, as vogais bem como as consoantes oclusivas B, D, P, T e as fricativas F e V. Para além deste facto, nenhum dos jardins-de-infância desenvolvia actividades de escrita inventada.

Procedeu-se à distribuição aleatória e em igual número dos participantes pelo grupo experimental (N=52) e pelo de controlo (N=52). Posteriormente, tanto para a condição experimental como para a de controlo, foram constituídos 13 pequenos grupos compostos por quatro crianças cada, num total de 26 pequenos grupos. Os grupos equivaliam-se em termos de idade, número de letras conhecidas, nível de consciência fonológica (silábica e fonémica) e nível de inteligência. Os resultados das médias (*M*) e desvios-padrão (*DP*) de cada uma destas variáveis para o grupo experimental (GE) e grupo de controlo (GC) são apresentados na Tabela 1.

Tabela 1 – Caracterização dos grupos relativamente à idade, número de letras conhecidas, níveis de consciência silábica e fonémica e inteligência.

	Idade (meses)		Letras		C. Silábica		C. Fonémica		Inteligência	
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
G.E.	65.79	3.06	16.31	3.98	4.90	3.58	2.77	2.05	16.00	4.51
G. C.	65.90	3.48	16.90	4.06	5.92	3.35	3.50	2.05	16.81	4.08

Para aferir a equivalência dos grupos foram realizados testes-t para amostras independentes tendo o grupo como a variável independente e a idade, letras conhecidas, consciência silábica, consciência fonémica e inteligência como variáveis dependentes. Foram obtidos os seguintes resultados: idade, $t(102) = -0.179$, $p = 0.858$; letras conhecidas, $t(102) = -0.755$, $p = 0.451$; consciência silábica, $t(102) = -1.499$, $p = 0.137$; consciência fonémica, $t(102) = -1.819$, $p = 0.072$; inteligência, $t(102) = -0.958$, $p = 0.340$. Não se verificaram, em relação a nenhuma das variáveis, diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos.

4.3 Instrumentos e Procedimentos

4.3.1 Seleção inicial dos participantes: avaliação da leitura, escrita inventada e do conhecimento das letras

Com o objectivo de seleccionar as crianças que cumpriam as condições para participar no estudo foi realizada uma avaliação inicial que incluía a leitura, a escrita inventada e o conhecimento das letras. Assim, no que diz respeito à leitura, foi pedido às crianças que lessem seis palavras dissilábicas regulares de elevada frequência (*bola, pai, tia, dedo, fato, vida*). Neste sentido, as crianças que conseguiram ler uma ou mais palavras não foram seleccionadas. Em relação à escrita inventada, pediu-se às crianças que escrevessem as seis palavras referidas anteriormente. Como para a leitura, as crianças que escreveram uma ou mais palavras corretamente também não foram seleccionadas. Na avaliação do conhecimento das letras foram apresentados, aleatoriamente, diferentes cartões que continham cada uma das letras do alfabeto em maiúsculas e minúsculas sendo pedido às crianças que as nomeassem. Cada letra que as crianças mostravam conhecer foi cotada com um ponto, sendo a cotação máxima de 26 pontos. Uma vez mais, só foram seleccionadas as crianças que conheciam as vogais e as consoantes a ser utilizadas no estudo.

4.3.2 Variáveis controladas para assegurar equivalências entre as duas condições: inteligência e consciência fonológica

A equivalência das condições experimental e de controlo foi assegurada não só pelo conhecimento das letras acima descrito mas também pela inteligência e consciência fonológica. Assim, para avaliar o nível de inteligência recorreu-se às Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (Raven, Court & Raven, 1998), tendo-se atribuído um ponto por cada resposta correta sendo a pontuação máxima de 36 pontos. Já no que se refere à consciência fonológica, nomeadamente, consciência silábica e consciência fonémica foram utilizadas duas provas – a prova de classificação da sílaba inicial e prova de classificação do fonema inicial, respectivamente – da Bateria de Provas Fonológicas de Silva (2008). As duas provas eram compostas por 14 itens cada, precedidas de dois exemplos. Cada resposta correta foi cotada com um ponto pelo que a pontuação máxima era de 14 pontos para cada uma das provas.

4.3.3 Pré-teste e pós-teste: avaliação da escrita inventada e da leitura

A avaliação da leitura no pré e pós-teste consistiu na apresentação de 20 cartões com palavras monossilábicas (5) e dissilábicas (15) constituídas pelas vogais A, I, O, pelas oclusivas B, D, P, T e pelas fricativas F e V. De cada vez que um cartão era apresentado pedia-se a cada criança que tentasse ler, como soubesse, as palavras apresentadas. Procedeu-se ao registo escrito e simultaneamente à gravação das palavras lidas por cada criança para serem posteriormente analisadas. No decorrer da avaliação não foi prestado qualquer feedback. Foram utilizados duas medidas de análise para a leitura: o número total de grafemas corretamente descodificados que podia variar entre 0 e 68 pontos e o número total de palavras corretamente lidas cuja cotação variava entre os 0 e os 20 pontos. A avaliação da leitura decorreu em duas sessões, sendo apresentadas 10 palavras por sessão.

No que diz respeito à avaliação da escrita inventada em ambos os momentos (pré e pós-teste) foi pedido a cada criança que escrevesse, como soubesse, diversas palavras que lhe eram ditadas. À semelhança da leitura, também não foi prestado qualquer feedback no decurso das duas sessões de avaliação. As palavras-alvo utilizadas no pré e pós-teste de escrita inventada foram as mesmas utilizadas para a leitura. O critério utilizado na análise das produções escritas consistiu na contagem do número total de correspondências grafo-fonológicas corretamente efectuadas para cada criança pelo que a cotação podia variar entre os 0 e os 68 pontos.

4.3.4 Programa de intervenção de escrita inventada

O programa de escrita inventada realizado em pequeno grupo (quatro crianças por grupo) com as crianças da condição experimental foi desenvolvido ao longo de 10 sessões, duas vezes por semana, com a duração aproximada de 15 a 20 minutos por sessão. Foram trabalhadas quatro palavras por sessão, (monossilábicas e dissilábicas) compostas por letras conhecidas, sendo que nenhuma destas correspondia às palavras utilizadas no pré e pós-teste. Nas sessões iniciais eram utilizadas palavras começadas pela mesma letra (P, T, B ou D); recorreu-se ao uso de palavras facilitadoras, isto é, cujo som inicial corresponde ao nome da letra (e.g., *dedo*). Procedeu-se à gravação das sessões para posterior análise. É de notar que,

no decorrer do programa foi exclusivamente trabalhada a escrita, não se intervindo ao nível da leitura.

O objectivo deste programa era o de promover a utilização de letras convencionais para representar os diversos fonemas que compunham cada uma das palavras. Neste sentido, era pedido às crianças que escrevessem em grupo, como soubessem e sem ajuda do adulto, várias palavras que lhes iam sendo ditadas (quatro palavras por sessão). As crianças eram incentivadas pelo adulto, que mediava a interacção, a chegar a um consenso sobre o modo mais adequado de codificar determinada palavra, sendo estimuladas a discutir e apresentar as razões das suas escolhas. As letras acordadas pelas crianças para cada uma das palavras iam sendo escritas pelo adulto, num cartão, em letras maiúsculas e à vista de todos de modo a facilitar o acesso visual das crianças à escrita do grupo. Após a escrita de cada palavra, era mostrado às crianças um cartão com a escrita convencional da palavra em causa, supostamente realizada por uma criança de outra escola. Pedia-se, assim, que o grupo confrontasse a sua escrita com esta última, de modo a que as crianças reflectissem sobre ambas as escritas. Ao adulto cabia ainda a tarefa de fazer perguntas relacionadas com o número de letras utilizadas na escrita das palavras, o som dessas letras, chamando numa primeira fase a atenção para as letras iniciais e só posteriormente para as letras seguintes. Este programa procurava, por isso, actuar ao nível da zona de desenvolvimento proximal, criando uma dinâmica em que, através de pistas adaptadas ao nível de desenvolvimento de cada criança e aos seus conhecimentos sobre o código escrito, estas pudessem reflectir sobre a escrita, a oralidade e as suas relações e descobrir a lógica do princípio alfabético.

Seguidamente, é apresentado um exemplo de interacção que ocorreu no decurso de uma das sessões do programa de escrita.

Adulto: Vou pedir-vos para escreverem “**PAPO**”.

Maria: Começa por P.

Adulto: A Maria diz que a primeira letra de Papo é um P. Alguém concorda?

Todos acenam afirmativamente excepto o Tiago que fica pensativo e repete baixinho Pa, Pa, Pa e por fim diz: Sim, é P... pe, pe, pe, Papo! (O adulto escreve P numa folha e mostra-a.)

Adulto: Então agora o que é que acham que vem a seguir? PA- (e salienta o A).

Henrique: Um A!

Adulto: Tem um A a seguir ao P? Posso escrever?

Tiago: Não, sim, ai não sei... É um P.

Adulto: Então escrevo o P a seguir ao 1º P?

Tiago: Não, não, senão fica PP e não é assim! É o A, eu acho que é o A.

Adulto: Então será o A?

Henrique: É, porque tem o som, assim, Aaaaa. (O adulto escreve o A.)

Adulto: Já escrevemos o quê? (E mostra o papel)

Maria: PA.

Adulto: E qual é o outro bocadinho que falta?

Henrique: PA-PO. PO, é o PO.

Adulto: Então e como é que podemos escrever PO ?

Maria: É o U.

Adulto: Acham todos que é o U?

Diogo: Não, antes do U tem qualquer coisa. Já sei, um N.

Tiago: Não é o N, não tem esse som, senão era [n]. É o... P, acho que é o P.

Adulto: Então e o que é que querem que escreva primeiro, o P ou o U? O que é que achas Diogo?

Diogo: É o U.

Maria: Não, é o P, primeiro vem o P e depois é que é o U.

Diogo: Sim e faz PU. (O adulto escreve PU e mostra a palavra escrita "PAPU").

Adulto: Vou mostrar-vos como é que escreveram os meninos de outra escola. Vejam lá (e mostra "PAPO" escrito correctamente).

Henrique: Está igual!

Maria: Não, não está. Tem um O no fim e nós escrevemos o U. Mas é U, olha o som, papUuuu.

Tiago: Mas o O também é U, como eu, assim, Tiagooooo [u]. Por isso deve ser mesmo o O.

4.3.5 Programa do grupo de controlo

As crianças do grupo de controlo participaram em actividades de leitura de histórias, em pequeno grupo (quatro crianças) ao longo de 10 sessões com uma duração aproximada de 15 a 20 minutos por sessão.

5. Resultados

Começaremos por apresentar os resultados relativos à avaliação da escrita inventada, nomeadamente, ao número de correspondências grafo-fonéticas corretamente efetuadas e seguidamente, os resultados em leitura, especificamente, número total de letras corretamente descodificadas e número de palavras corretamente lidas.

5.1 Escrita inventada

Apresentam-se na Tabela 2, as médias e os desvios-padrão das correspondências grafo-fonéticas corretamente efetuadas no pré e pós-teste de escrita inventada pelas crianças do grupo experimental (G.E.) e do grupo de controlo (G.C.).

Tabela 2 – Média e desvio-padrão do número de correspondências grafo-fonéticas corretamente efetuadas no pré-teste e no pós-teste de escrita inventada

	Pré-teste		Pós-teste	
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
G.E.	17.12	11.38	50.23	14.24
G.C.	16.12	10.50	16.73	12.50

Como é possível verificar a partir da Tabela 2, as médias relativas ao número de correspondências grafo-fonéticas realizadas corretamente no pré-teste para ambos os grupos é similar. Esta situação inverte-se totalmente no pós-teste, observando-se uma grande discrepância entre os resultados que favorecem claramente o grupo experimental em detrimento do grupo de controlo; os resultados deste último grupo mantêm-se relativamente idênticos aos obtidos no pré-teste. Para analisar as

diferenças entre os grupos relativamente aos resultados do pós-teste foi realizada uma análise da covariância (ANCOVA) com o grupo, como variável independente, o número de correspondências grafo-fonéticas corretas no pós-teste, como variável dependente e o número de correspondências grafo-fonéticas corretas no pré-teste como covariável. Os resultados mostram que os grupos diferem significativamente no que diz respeito ao desempenho no pós-teste ($F(1, 103) = 222.56, p < .001, \eta_p^2 = .69$) com o grupo experimental a obter melhores resultados que o grupo de controlo.

5.2 Leitura

No mesmo sentido vão os resultados em leitura que demonstram um aumento considerável do número de letras corretamente descodificadas por parte do grupo experimental no pós-teste em comparação com o grupo de controlo, como se pode verificar pela Tabela 3.

Tabela 3 — Média e desvio-padrão do número de letras corretamente descodificadas no pré-teste e no pós-teste de leitura

	Pré-teste		Pós-teste	
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
G.E.	7.65	7.20	37.29	23.71
G.C.	9.00	6.95	10.56	10.28

Como se pode constatar a partir da Tabela 3, enquanto no pré-teste a média de resultados na descodificação correta das letras do grupo experimental não difere muito da do grupo de controlo, o mesmo não sucede no pós-teste onde as diferenças são já muito expressivas. Assim, o desempenho das crianças que participaram no programa de escrita inventada revelou-se muito superior ao demonstrado pelas crianças do grupo de controlo. Com o objectivo de analisar a existência de diferenças entre os dois grupos no número de letras corretamente descodificadas, foi realizada uma ANCOVA, tendo como variável independente o grupo, como variável dependente o número de letras corretamente descodificadas no pós-teste e, por fim, como covariável o número de letras corretamente descodificadas no pré-teste. Neste sentido, os resultados apontam para a existência de diferenças significativas nas capacidades de descodificação no pós-teste entre o grupo experimental e de controlo

($F(1, 103) = 66.93, p < .001, \eta_p^2 = .40$), com melhores resultados para o grupo experimental.

Os resultados relativos ao número total de palavras corretamente lidas seguem a tendência dos resultados acima descritos. Como já tínhamos referido, nenhuma das crianças lia qualquer palavra no momento do pré-teste; no entanto, no momento do pós-teste, as crianças do grupo experimental obtiveram melhores resultados na tarefa de leitura de palavras ($M = 5.63; DP = 6.23$) do que as crianças do grupo de controlo ($M = .60; DP = 1.43$). Assim, enquanto as crianças sujeitas ao programa de intervenção conseguiram ler, em média, aproximadamente 6 palavras, as crianças do grupo de controlo não chegaram, em média, a ler uma palavra. Para aferir a existência de diferenças entre ambos os grupos no que se refere ao número de palavras lidas no pós-teste foi realizado um teste-t para amostras independentes sendo o grupo a variável independente e o número de palavras corretamente lidas a variável dependente, tendo-se obtido os seguintes resultados: $t(102) = 5.69, p < .001$ e $d = 1.11$. Foi possível constatar, assim, que as diferenças são estatisticamente significativas na leitura de palavras no momento do pós-teste.

Na Tabela 4 apresentam-se exemplos de leitura realizada por duas crianças, uma pertencente ao grupo experimental e outra do grupo de controlo, em dois momentos, pré e pós-teste.

Tabela 4 — Exemplos de leitura de duas crianças, uma do grupo experimental e outra do grupo de controlo, no pré-teste e no pós-teste de leitura.

GRUPO EXPERIMENTAL		PALAVRA	GRUPO DE CONTROLO	
Pré-teste	Pós-teste		Pré-teste	Pós-teste
Vampiro	Fadá	FADA	Fez	Francisco
Muva	Bata	BATA	Novembro	Belherma
Vespa	Dia	DITA	Cidade	Leão
Zaga	Vai	VAI	Natal	Gabriela
Tilá	Tapo	TAPA	Pato	Manuela

Como mostram os exemplos apresentados na Tabela 4, as tentativas de leitura por parte de ambas as crianças no momento do pré-teste são ainda incipientes. O mesmo já não sucede no pós-teste para a criança do grupo experimental, que demonstra competências de descodificação bastante desenvolvidas, possuindo já a capacidade de fazer corresponder de modo consistente segmentos sonoros

adequados aos segmentos gráficos. Esta criança mobiliza claramente estratégias de análise linguística muito elaboradas, ainda que, por vezes, a leitura que realiza das palavras não seja considerada a correta (e.g., *fadá* em vez de *fada* ou *dia* em vez de *dita*). O mesmo não sucede com a criança do grupo de controlo, cujas estratégias são ainda ineficazes.

6. Conclusões

As nossas duas hipóteses confirmaram-se dado que as crianças que participaram no programa não só passaram a utilizar muito mais letras convencionais para representar as palavras que lhes foram pedidas comparativamente com as do grupo de controlo, como transferiram para a leitura os conhecimentos adquiridos nos programas de escrita.

Estes resultados vão no sentido dos trabalhos de Ehri (1997) que considera que a aquisição da escrita e da leitura são interdependentes e podem ser mutuamente facilitadoras.

Vão igualmente no mesmo sentido dos de Ouellette e Sénéchal (2008) que dizem que:

“A natureza exploratória das escritas inventadas encoraja as crianças a usar um procedimento analítico que promove a integração de informação fonológica e ortográfica em representações lexicais; estas representações vão-se sofisticando e vão facilitar a aquisição da leitura.” (p. 909).

Diremos assim, em conclusão, que o envolvimento em situações de escrita inventada, antes do ensino formal, leva a uma evolução do pensamento das crianças acerca das características do código escrito, o que pode vir a ter efeitos muito positivos na aprendizagem da leitura e da escrita no 1º ciclo do ensino básico.

7. Agradecimentos

Esta investigação foi possível graças ao financiamento atribuído pela FCT ao projecto PTDC/PSI-EDD/110262/2009.

Referências

- Abbott, R.**, Berninger, V., & Fayol, M. (2010). Longitudinal relationships of levels of language in writing and between writing and reading in grades 1 to 7. *Journal of Educational Psychology, 102* (2), 281-298. doi: 10.1037/a0019318
- Adams, M.** (1998). *Beginning to read: thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT press.
- Alves Martins, M.**, & Silva, C. (2006a). The impact of invented spelling on phonemic awareness. *Learning and Instruction, 16*, 41-56. doi: 10.1016/j.learninstruc.2005.12.005
- Alves Martins, M.**, & Silva, C. (2006b). Phonological abilities and writing among Portuguese preschool children. *European Journal of Psychology of Education, 21* (2), 163-182. doi: 10.1007/BF03173575
- Alves Martins, M.**, & Silva, C. (2009). Two spelling programmes that promote understanding of the alphabetic principle in preschool children. *Journal of Writing Research, 1* (3), 225-241.
- Alves Martins, M.**, Silva, C., & Mata-Pereira, M. (2010). The impact of the articulatory properties of phonemes on the evolution of pre-school children's writing. *Applied Psycholinguistics, 31* (4) 693-709. doi: 10.1017/S0142716410000202
- Ehri, L. C.** (1991). The development of reading and spelling in children: An overview. In M. Snowling & M. Thomson (Eds.), *Dyslexia: Integrating theory and practice* (pp. 63-94). London: British Dyslexia Association.
- Ehri, L. C.** (1997). Learning to read and learning to spell are one and the same, almost. In, C. Perfetti, L. Rieben & M. Fayol (Eds.), *Learning to spell – research, theory and practice across languages* (pp. 237-269). New Jersey: LEA.
- Ehri, L. C.**, & Wilce, L. S. (1987). Does learning to spell help beginners learn to read words? *Reading Research Quarterly, 20*, 47-65.
- Ferreiro, E.** (1987). Os processos construtivos da apropriação da escrita. In E. Ferreiro & M. Palácio (Eds.), *Os processos de leitura e escrita* (p. 102-123). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ferreiro, E.** (1988). L'écriture avant la lettre. In H. Sinclair (Ed.), *La production des notations chez le jeune enfant* (pp.18-69). Paris: Presses Universitaires de France.
- Ferreiro, E.** (1992). *Com todas as letras*. S. Paulo: Cortez Editora
- Ferreiro, E.** (2000). *Reflexões sobre alfabetização*. (24ª ed.) São Paulo: Cortez Editora
- Ferreiro, E.**, & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI. Exeter, NH: Heineman Educational Books.

- Mann, V. A.** (1993). Phoneme awareness and future reading ability. *Journal of Learning Disabilities, 26*, 259-269. doi: 10.1177/002221949302600406
- Ouellette, G., & Sénéchal, M.** (2008). Pathways to literacy: A study of invented spelling and its role in learning to read. *Child Development, 79* (4), doi: 899-913.1111/j.1467-8624.2008.01164.x
- Pontecorvo, C., & Fabretti, D.** (2003). Aprender un sistema de escritura, aprender una lengua. In C. Pontecorvo (Coord.) *Manual de psicología de la educación* (pp. 160-203). Madrid: Editorial Popular.
- 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). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Raven, J., Raven, J. C., & Court, J. H.** (1998). *Manual for Raven's progressive matrices and vocabulary scale. Section I. General overview*. Oxford: Oxford Psychologists Press.
- Rieben, L., Ntamakiliro, L., Gonthier, B., & Fayol, M.** (2005). Effects of various early writing practices on reading and spelling. *Scientific Studies of Reading, 9*, 145-166. doi: 10.1207/s1532799xssr0902_3
- Richgels, D.** (1995). Invented spelling ability and printed word learning in kindergarten. *Reading Research Quarterly, 30* (1), 96-109.
- Silva, C.** (2007). *Bateria de provas fonológicas*. Lisboa: ISPA.
- Silva, C., Almeida, T., & Alves Martins, M.** (2010). Letter names and sounds: their implications for the phonetisation process". *Reading and Writing, 23*, 2: 147 - 172 doi: 10.1007/s11145-008-9157-3
- Silva, C., & Alves Martins, M.** (2002). Phonological skills and writing of pre-syllabic children. *Reading Research Quarterly, 37*, 466-483. doi: 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. doi: 10.1080/0144341022000022979
- Tolchinsky, L.** (2005). The emergence of writing. In C. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 83-96). New York: Guilford.
- Treiman, R.** (1998). Why spelling? The benefits of incorporating spelling into beginning reading instruction. In J. L. Metsala & L.C. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy* (pp. 289-313). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Vasconcelos Horta, I. & Alves Martins, M.** (2011). Invented spelling programmes and the access to the alphabetic principle in kindergarten. *L1 Educational Studies in Language and Literature, 11*, 1-23.