

Conceptualizações sobre linguagem escrita – Percursos de investigação

Margarida Alves Martins* / Lourdes Mata* / Cristina Silva*

* Unidade de I&D Psicologia Cognitiva do Desenvolvimento e da Educação, ISPA – Instituto Universitário

Neste artigo é feita uma revisão de um conjunto de estudos sobre a escrita infantil antes do ensino formal e sobre a literacia familiar. O ponto de vista estrutural de Ferreiro (1988) de que as crianças pré-escolares evoluem linearmente de uma 1ª fase em que as escritas não têm em conta aspectos linguísticos até uma última fase de escritas alfabéticas, é contrariado por estudos que demonstram a heterogeneidade dos percursos infantis até à compreensão do princípio alfabético. Em relação à literacia familiar, é realçada a heterogeneidade das práticas familiares e da sua frequência, a qual estará associada às diferentes concepções sobre o papel dos pais no desenvolvimento da literacia dos filhos, sendo demonstrada a importância da leitura de histórias para o desenvolvimento das competências de literacia. São ainda apresentados um conjunto de estudos com programas de escrita que visam melhorar a qualidade das escritas de crianças de idade pré-escolar. Estes programas, aplicados individualmente ou em grupo, demonstraram que as crianças dos grupos experimentais, no pós-teste, passam a utilizar na sua escrita mais letras convencionais e transferem os conhecimentos adquiridos para a leitura de palavras. Para além disso, estes programas conduzem a progressos na consciência fonológica, em particular na consciência fonémica.

Palavras-chave: Conceptualizações, Literacia familiar, Programas de escrita, Idade pré-escolar.

EVOLUÇÃO DAS CONCEPTUALIZAÇÕES INFANTIS SOBRE LINGUAGEM ESCRITA

Muito antes do início do 1º ano de escolaridade, as crianças interrogam-se e põem hipóteses conceptuais sobre a linguagem escrita. Trata-se de ideias não convencionais sobre as funções e as propriedades da escrita e sobre o que esta representa.

As investigações pioneiras de Ferreiro e Teberosky (1979) e de Ferreiro (1988) mostraram que as conceptualizações das crianças sobre linguagem escrita evoluem ao longo de um processo durante o qual as crianças vão reformulando o seu pensamento acerca da linguagem escrita. Nos seus esforços para compreender os significados das marcas gráficas, e através de interações com os outros (pares e adultos), as crianças vão-se interrogando sobre as correspondências entre os objectos e a escrita, e sobre as relações entre o oral e o escrito. Ao longo deste processo, constroem hipóteses sobre a linguagem escrita que reflectem uma reconstrução activa da lógica das unidades que são representadas na escrita. Estas hipóteses, que podem estar mais próximas ou mais afastadas da realidade alfabética, evoluem ao longo de um percurso que se traduz em três níveis essenciais de conceptualização.

Numa fase inicial, as crianças começam por diferenciar o desenho da escrita e por elaborar critérios que tornam uma série de letras passíveis de transmitir uma mensagem. Estes critérios

Esta investigação foi possível graças a um subsídio da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), Projecto: PTDC/PSI-EDD/110262/2009.

A correspondência relativa a este artigo deverá ser enviada para: Margarida Alves Martins, ISPA – Instituto Universitário, Rua Jardim do Tabaco, 34, 1149-041 Lisboa. E-mail: mmartins@ispa.pt

são uma 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; nesta fase as crianças não fazem ainda qualquer correspondência entre a linguagem oral e escrita.

As tentativas de coordenar a linguagem escrita com a linguagem oral iniciam-se, frequentemente, com a hipótese silábica com base na qual as crianças escrevem uma marca gráfica por sílaba. Neste momento evolutivo, as crianças começam não só a ter a noção de que as palavras orais são constituídas por vários componentes sonoros, mas passam sobretudo a ter em conta que a cada um desses componentes corresponde uma letra específica a qual representa as propriedades sonoras desse segmento. Esta percepção estará, provavelmente, na base da descoberta de que sons idênticos terão de ser representados pela mesma letra e sons diferentes terão de ser notados através de letras diferentes.

Gradualmente, as crianças passam a efectuar uma análise que ultrapassa o nível da sílaba, ainda que não procedam a uma representação de todos os fonemas das palavras. Este percurso termina com a escrita alfabética em que as crianças passam a realizar uma análise fonémica das palavras e a seleccionar as letras adequadas para a representação de todos os fonemas.

A partir deste nível, a progressão infantil passa a estar relacionada com o domínio da ortografia do sistema.

Com algumas diferenças que derivam das características de cada língua, este percurso evolutivo foi identificado em crianças de língua espanhola (Ferreiro, 1988; Ferreiro & Teberosky, 1979), de língua francesa (Besse, 1996; Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1989; Fijalkow, 1993), de língua grega (Tantaros, 2007), de língua inglesa (Sulzby, 1985), de língua hebraica (Tolchinsky-Landsmann, 1995) e de língua italiana (Pontecorvo & Orsolini, 1996).

Na linha destes trabalhos e no contexto da língua portuguesa, desenvolvemos diversos estudos em que analisámos a evolução das conceptualizações infantis sobre a linguagem escrita em crianças de idade pré-escolar.

Utilizámos uma metodologia de entrevista clínica piagetiana em que pedíamos às crianças que escrevessem um conjunto de palavras e de frases como soubessem e analisámos as produções escritas e as oralizações que as acompanham numa procura de interpretação do pensamento subjacente a essas produções (Alves Martins, 1993; Alves Martins & Quintas Mendes, 1987; Mata, 2002; Silva, 2003).

Os resultados obtidos evidenciaram um percurso semelhante ao que acima descrevemos com a particularidade de surgirem muitas escritas silábicas o que nem sempre acontecia noutras línguas. Deparámo-nos, no entanto, desde os trabalhos iniciais, com o facto de, por um lado, ser difícil enquadrar cada criança num determinado nível conceptual, dada a heterogeneidade das escritas produzidas, e por outro lado de muitas crianças evoluírem nas suas escritas ao longo de uma mesma entrevista. Era como se o facto de pensarem sobre a forma como diversas palavras se deveriam escrever e de interagirem com o experimentador a esse respeito as levasse a reformular o seu entendimento sobre a natureza da linguagem escrita.

Nesta linha de pensamento, realizámos diversos trabalhos que mostraram que existe heterogeneidade e irregularidade nos percursos individuais de escrita e que uma criança, nas suas tentativas de escrita, pode produzir escritas que seriam enquadradas em diferentes níveis, dependendo do contexto de produção, das características das palavras ou frases a escrever, nomeadamente da sua dimensão e das letras que as constituem (Alves Martins & Silva, 2006b). Verificámos igualmente que as práticas pedagógicas têm uma influência importante no desenvolvimento das conceptualizações infantis sobre linguagem escrita (Alves Martins, 2007; Santos & Alves Martins, 2011).

Assim, tal como Fijalkow, Cussac-Pomel e Hannouz (2009) e Fijalkow, Fijalkow, Pasa e Ragano (2006), consideramos que não há uma sequência desenvolvimental idêntica na forma como as crianças usam o código escrito: certas formas de escrita aparecem, desaparecem e reaparecem no decurso do processo de aquisição da escrita e dependem de factores contextuais.

LITERACIA FAMILIAR

As conceptualizações infantis sobre linguagem escrita vão sendo construídas através de múltiplas situações de interacção informal com a leitura e com a escrita e dependem das experiências sociais em que as crianças tiveram ocasião de participar em diversos contextos.

Trata-se de um processo socialmente determinado, no sentido em que implica a construção de significações partilhadas, em que as crianças são motivadas através do apoio que lhes é dado quando tentam descobrir para que serve a linguagem escrita e qual a lógica das unidades que ela representa.

Nesta linha de pensamento, a escrita presente no ambiente familiar e as múltiplas utilizações que os vários membros vão fazendo desta, poderão ser importantes na compreensão que as crianças, desde cedo, desenvolvem quer sobre as suas funções e utilizações, quer sobre as suas características e convenções (Reese, Sparks & Leyva, 2010; Saracho, 2007; Wasik & Hendrickson, 2004). Neste sentido desenvolvemos alguns trabalhos ao longo dos últimos anos de modo a compreender melhor o papel da família, procurando caracterizar as suas práticas e hábitos de literacia e a forma como as crianças são envolvidas, mesmo antes destas iniciarem a aprendizagem formal da leitura e escrita na escola (Mata, 1999a,b, 2002, 2006, 2008; Mata & Pacheco, 2009; Pacheco, 2012).

Nesses trabalhos constatámos que não existe uma forma homogénea de funcionar, nem um conjunto de actividades que todos realizam ou devem realizar do mesmo modo, mesmo entre famílias de estatuto sociocultural semelhante. Apesar de, algumas actividades terem surgido como sistematicamente desenvolvidas por uma grande maioria de pais e filhos (e.g. histórias, escrita de nomes), um outro conjunto de actividades evidenciou a diversidade das práticas de literacia das famílias envolvidas. Enquanto algumas famílias as identificavam como muito frequentes, para outras raramente se integravam nas suas vivências (e.g., leitura de legendas, rótulos, cartas) (Mata, 2002, 2006; Pacheco, 2012).

Não identificámos uma forma tipo de usar a literacia e envolver as crianças, mas sim alguma especificidade nas práticas de literacia que reflecte as particularidades das vivências de cada um dos membros da família. Esta diferenciação entre famílias foi, em alguns trabalhos, identificada como estando associada a diferentes concepções quer na forma de os pais perspectivarem o seu papel no apoio ao desenvolvimento da literacia dos filhos, quer no modo de encarar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita (Pacheco, 2012; Pacheco & Mata, 2010, 2011).

Para além de conhecer e caracterizar as concepções dos pais e a literacia em ambiente familiar, procurámos também analisar de que modo, esta se relacionava com os conhecimentos emergentes de literacia das crianças.

Nos vários trabalhos desenvolvidos foi evidente a importância das práticas lúdicas e funcionais de utilização da leitura e escrita no dia-a-dia (Mata, 2002, 2004, 2006, 2008; Mata & Pacheco, 2009).

Por um lado, constatámos que era entre as famílias onde se liam mais histórias, que se encontravam as crianças com conhecimentos emergentes de literacia mais evoluídos (Mata, 2002, 2004, 2006, 2008). Por outro lado, foi também entre as famílias onde as crianças eram envolvidas com mais frequência em actividades de leitura e escrita integradas nas suas rotinas e também em momentos de lazer, que os conhecimentos eram mais evoluídos tanto no que se refere à percepção

da funcionalidade da linguagem escrita como também relativamente às regras e convenções que a regem (Mata & Pacheco, 2009).

Parece assim que o facto de estas famílias envolverem as crianças naturalmente, permite que elas tenham múltiplas oportunidades para explorarem a linguagem escrita e conhecerem melhor as suas convenções e utilizações.

Por outro lado, constatámos que entre as famílias onde havia uma acção quase exclusivamente centrada no ensino de letras e palavras, sem envolverem naturalmente as crianças em situações de leitura e escrita funcionais e contextualizadas, as crianças mostravam menos conhecimentos sobre a linguagem escrita parecendo que uma abordagem exclusivamente deste tipo pode não facilitar a apropriação de conhecimentos, convenções e funcionalidades (Mata & Pacheco, 2009).

Do conjunto destes trabalhos realça a importância de se conhecer e respeitar a individualidade da literacia das famílias. Só deste modo se poderão criar condições para levar cada família a valorizar a diversidade das suas práticas e compreender a importância de se envolverem as crianças nas múltiplas situações de utilização da leitura e da escrita que ocorrem no seu dia-a-dia. Este envolvimento, mesmo em práticas informais pode facilitar a compreensão da linguagem escrita nomeadamente no que se refere às suas convenções e à sua funcionalidade.

PROGRAMAS DE ESCRITA

O interesse científico pelas escritas das crianças, antes do ensino formal, tem aumentado nos últimos anos (McBride-Chang, 1998; Ouellette & Sénéchal, 2008b; Pollo, Kessler, & Treiman, 2005; Sénéchal, Ouellette, Pagan, & Lever, 2012; Tolchinsky, 2005). Enquanto tradicionalmente se considerava que estas tentativas de escrita eram desprovidas de qualquer sentido, hoje em dia pensa-se que elas são como uma janela através da qual se podem olhar os conhecimentos das crianças sobre o código escrito e considera-se que constituem um importante contributo para a compreensão do princípio alfabético (Ouellette & Sénéchal, 2008a).

Com efeito, as actividades de escrita induzem práticas de reflexão metalinguística com consequências evidentes na capacidade de analisar os segmentos orais das palavras e descobrir as relações entre eles e as letras correspondentes (Adams, 1998; Treiman, 1998).

É assim que a escrita, mais do que a leitura, permite às crianças desenvolver procedimentos analíticos sobre a linguagem, essenciais para o desenvolvimento da literacia.

Nesta linha de pensamento, desenvolvemos programas de escrita com crianças em idade pré-escolar, que não relacionam ainda a linguagem escrita com a linguagem oral ou que o fazem ainda de forma incipiente, utilizando poucas letras convencionais na sua escrita (Alves Martins & Silva, 2006a,b; Silva, 2003; Silva & Alves Martins, 2002, 2003; Silva, Almeida, & Alves Martins, 2010).

Estes programas partem das escritas das próprias crianças, sendo criadas situações de conflito cognitivo para promover a reflexão sobre as relações entre a oralidade e a escrita, actuando na sua zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1962).

Trata-se de estudos experimentais, em que se constituíram grupos equivalentes (idade, inteligência, consciência fonológica, número de letras conhecidas), uns sujeitos a programas de intervenção sobre escrita, outros sujeitos a programas de intervenção sem relação com a linguagem.

Em todos estes estudos as crianças foram avaliadas num pré e num pós teste, em que se lhes pediu que escrevessem um conjunto de palavras começadas por letras conhecidas. Nalguns destes estudos as crianças foram igualmente avaliadas na leitura de palavras.

Nestes programas desenvolvemos uma metodologia inspirada em referenciais teóricos socio-construtivistas em que pedíamos às crianças para escrever 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 um pouco mais avançadas. Assim, as crianças são incentivadas a reflectir sobre a sua perspectiva face à escrita e a perspectiva de outra criança da mesma idade mas com um nível conceptual superior. O papel do adulto é muito importante nestes programas. Chama 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; por outro lado, adapta as ajudas ao nível de cada criança.

Os programas variaram de 5 a 10 sessões de 10 minutos cada. Utilizámos 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 “pêra e pêssego”, 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. Criámos assim, através do material utilizado, condições facilitadoras de uma análise dos sons do oral e das letras que lhes correspondem, através da utilização de palavras facilitadoras de uma análise silábica inicial e da mobilização dos conhecimentos dos nomes das letras (Alves Martins & Silva, 2001; Mann, 1993).

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-fonológicas que foram trabalhadas durante os 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. Verificámos igualmente que estes programas produziam progressos na consciência fonológica, e em particular fonémica das crianças.

Ao longo de diversos estudos experimentais em que esta metodologia foi utilizada fomos testando grupos de crianças com conceptualizações sobre a linguagem escrita mais ou menos avançadas, manipulando variáveis como as escritas de confronto e analisando variáveis de natureza linguística como as características dos fonemas das palavras que se pedia para escrever.

Mostrámos que as características das escritas de confronto não eram relevantes levando a avanços semelhantes nas escritas das crianças (Alves Martins, Silva, & Lourenço, 2009) e que pelo contrário, as características do material linguístico utilizado durante os programas eram claramente relevantes, havendo fonemas mais fáceis de identificar e de levar a generalizações do que outros (Alves Martins & Silva, 2009; Alves Martins, Silva, & Mata Pereira, 2010; Silva & Martins, 2012; Vasconcelos Horta & Alves Martins, 2011).

Verificámos igualmente que estes programas tinham impacto na leitura de palavras (Albuquerque, Salvador, & Alves Martins, 2011).

Constatámos por outro lado que os percursos das crianças ao longo das sessões do programa de escrita inventada são diversificados não sendo, por isso, possível constatar a existência de um percurso típico, regular ou homogéneo (Salvador, Albuquerque, & Alves Martins, 2012). Na verdade, os processos de evolução das crianças no que diz respeito à sua capacidade de análise do oral e de codificação dos fonemas não são idênticos, evidenciando mesmo grandes disparidades entre si.

Desenvolvemos recentemente este tipo de programas em pequenos grupos de 4 crianças cada. As sessões duraram no máximo 20 minutos, 2 vezes por semana, durante 5 semanas.

Os grupos foram sempre heterogéneos do ponto de vista da escrita inicial de cada criança. Era pedido às crianças que escrevessem em conjunto uma dada palavra. Tinham de se pôr de acordo sobre as letras a escrever, as quais iam sendo ditas ao adulto que funcionava como escriba do grupo e mediava as interacções entre as crianças. Depois as crianças eram confrontadas com a

escrita alfabética de outra criança e tinham que comparar a sua escrita com a dessa criança, avaliar qual a melhor e justificar a escolha final.

Os resultados mostraram que as crianças transferem para a leitura os conhecimentos e procedimentos adquiridos nos programas de escrita e que os generalizam para correspondências grafo-fonológicas que não foram trabalhadas.

Diremos em conclusão que estes programas permitiram criar contextos que levaram à destabilização dos procedimentos utilizados por cada criança na sua escrita. Permitiram, igualmente, actuar na zona de desenvolvimento proximal das crianças, criando uma dinâmica em que, através de pistas adaptadas ao seu nível de desenvolvimento e aos seus conhecimentos sobre o código escrito, elas foram levadas a reflectir sobre a escrita, a oralidade e as suas relações e descobrir a lógica do princípio alfabético.

A partir dos trabalhos realizados podemos concluir que o envolvimento em situações de escrita, antes do ensino formal, leva a uma evolução do pensamento das crianças acerca das características do código escrito e promove o desenvolvimento das suas escritas e das suas leituras. Parece-nos igualmente que a forma como as crianças vêem o código escrito e evoluem nas suas concepções precoces depende de como os adultos se constituem como mediadores entre as crianças e a linguagem escrita.

Do ponto de vista educativo, este modelo de intervenção, que combina o modo como as crianças pensam, em pequeno grupo, sobre a forma como uma dada palavra se deve escrever e a comparam com a escrita mais avançada de outra criança, sendo levadas a pensar sobre qual a melhor forma de escrever e a apresentar os fundamentos da sua escolha, pode ser facilmente aplicável num trabalho pedagógico em pequeno grupo.

Em estudos futuros procuraremos testar este tipo de programas em contextos de sala de jardim-de-infância e perceber de que forma contribuem para o sucesso na aquisição da literacia.

REFERÊNCIAS

- Adams, M. (1998). *Beginning to read: Thinking and learning about print* (10th ed.). Cambridge: MIT Press.
- Albuquerque, A., Salvador, L., & Alves Martins, M. (2011). A evolução da escrita inventada e a aquisição precoce da leitura em crianças de idade pré-escolar: O impacto de um programa de intervenção de escrita inventada. In *Livro de Actas do XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 3455-3466). A Coruña/Universidade da Coruña.
- Alves Martins, M. (1993). Évolution des conceptualisations d'un groupe d'enfants d'âge pré-scolaire sur l'écriture portugaise. *Études de Linguistique Appliquée*, 91, 60-69.
- 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), 141-171.
- Alves Martins, M., & Quintas Mendes, A. (1987). Evolução das conceptualizações infantis sobre a escrita. *Análise Psicológica*, 5, 499-508.
- Alves Martins, M., & Silva, C. (2001). Letter names, phonological awareness and the phonetization of writing. *European Journal of Psychology of Education*, 16, 605-617.
- Alves Martins, M., & Silva, C. (2006a). The impact of invented spelling on phonemic awareness. *Learning and Instruction*, 16, 41-56.
- Alves Martins, M., & Silva, C. (2006b). Phonological abilities and writing among Portuguese preschool children. *European Journal of Psychology of Education*, 21, 163-182.

- 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., & Lourenço, C. (2009). O impacto de programas de escrita na evolução das escritas inventadas em crianças de idade pré-escolar. In B. Silva, L. Almeida, A. Lozano, & M. Uzquiano (Orgs.), *Actas do X Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 3164-3177). Braga: Universidade do Minho, Centro de Investigação em Educação – Cied.
- 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.
- Besse, J.-M. (1996). An approach to writing in kindergarten. In C. Pontecorvo, M. Orsolini, B. Burge, & L. Resnick (Eds.), *Children's early text construction* (pp. 127-144). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Chauveau, G., & Rogovas-Chauveau, E. (1989). Les idées des enfants sur la lecture-écriture. *Psychologie Scolaire*, 68, 7-28.
- Ferreiro, E. (1988). L'écriture avant la lettre. In H. Sinclair (Ed.), *La production des notations chez le jeune enfant* (pp. 17-70). Paris: Presses Universitaires de France.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Madrid: Siglo veintiuno editores.
- Fijalkow, J. (1993). *Entrer dans l'écrit*. Paris: Éditions Magnard.
- Fijalkow, J., Cussac-Pomel, J., & Hannouz, D. (2009). L'écriture inventée: Empirisme, constructivisme, scioconstructivisme. *Éducation et Didactique*, 3(3), 63-97.
- Fijalkow, J., Fijalkow, E., Pasa, L., & Ragano, S. (2006). Entrée dans la culture écrite dans un contexte de langage entier. *Caractères*, 1, 26-48.
- Mann, V. (1993). Phoneme awareness and future reading ability. *Journal of Learning Disabilities*, 26, 259-269.
- Mata, L. (1999a). Hábitos e práticas de leitura de histórias na família. In A. Soares, S. Araújo, & S. Caires (Orgs.), *Avaliação psicológica: Formas e contextos* (vol. VI, pp. 661-670). Braga: APPORT.
- Mata, L. (1999b) Literacia – O papel da família na sua apreensão. *Análise Psicológica*, XII(1), 65-77.
- Mata, L. (2002). *Literacia familiar – Caracterização de práticas de literacia em famílias com crianças em idade pré-escolar e estudo das suas relações com as realizações das crianças*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Mata, L. (2004). Era uma vez... *Análise Psicológica*, XXII(1), 95-108.
- Mata, L. (2006). *Literacia familiar. Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.
- Mata, L. (2008). Hábitos e práticas de leitura de histórias – Como caracterizar? In A. P. Machado, C. Machado, L. S. Almeida, M. Gonçalves, S. Martins, & V. Ramalho (Eds.), *Actas da XIII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Braga: APPORT.
- Mata, L., & Pacheco, P. (2009). Caracterização das práticas de literacia familiar. In B. Silva, L. Almeida, A. Lozano, & M. Uzquiano (Orgs.), *Actas do X Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 1741-1753). Centro de Investigação em Educação – CIEd, Universidade do Minho, Braga.
- McBride-Chang, C. (1998). The development of invented spelling. *Early Education and Development*, 9, 147-160.
- 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.
- 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.

- Pacheco, P. (2012). Literacia(s) familiar(es): *Ambiente, crenças e práticas dos pais e conhecimentos das crianças*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação – Psicologia Educacional, Universidade Aberta.
- Pacheco, P., & Mata, L. (2010). Concepções de pais de crianças em idade pré-escolar sobre a aprendizagem da leitura e escrita. In L. Almeida, B. Silva, & S. Caires (Orgs.), *Actas do I Seminário Internacional “Contributos da psicologia em contextos educativos”* (pp. 566-576). Braga: CIED – Universidade do Minho.
- Pacheco, P., & Mata, L. (2011). *Literacia familiar: Relação entre crenças, ambiente e práticas dos pais*. Actas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – Investigar, Inovar e Desenvolver: Desafios das Ciências da Educação. Guarda.
- Pollo, T. C., Kessler, B., & Treiman, R. (2005). Vowels, syllables and letters names: Differences of young children’s spelling in English and Portuguese. *Journal of Experimental Child Psychology*, 92, 161-181.
- 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, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Reese, E., Sparks, A., & Leyva, D. (2010). A review of parent interventions for preschool children’s language and emergent literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 10, 97-117.
- Santos, A. I., & Alves Martins, M. (2011). Literacy practices in Portuguese kindergartens and children’s conceptualisations about written language. *Revue Internationale des Sciences de l’Éducation*, 25, 125-141.
- Saracho, O. (2007). Hispanic families as facilitators of their children’s literacy development. *Journal of Hispanic Higher Education*, 6, 103-117.
- Sénéchal, M., Ouellette, G., Pagan, S., & Lever, R. (2012). The role of invented spelling on learning to read in low-phoneme awareness kindergartners: A randomized – Control-trial study. *Reading and Writing*, 25, 917-934.
- Salvador, L., Albuquerque, A., & Alves Martins, M. (2012). Análise qualitativa dos efeitos de um programa de intervenção de escrita inventada na evolução da escrita de crianças em idade pré-escolar. In L. Mata, F. Peixoto, J. Morgado, J. Castro Silva, & V. Monteiro (Eds.), *Actas do 12º Colóquio Internacional de Psicologia e Educação: Educação, aprendizagem e desenvolvimento: Olhares contemporâneos através da investigação e da prática* (pp. 17-32). Lisboa: ISPA-IU.
- Silva, C. (2003). *Até à descoberta do princípio alfabético*. Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Silva, C., & Alves Martins, M. (2002). Phonological skills and writing of pre-syllabic children. *Reading Research Quarterly*, 37, 466-483.
- Silva, C., & Alves Martins, M. (2003). Relations between children’s invented spelling and the development of phonological awareness. *Educational Psychology*, 23, 3-16.
- Silva, C., & Martins, M. (2012). The impact of open and closed vowels on the evolution of pre-school children’s writing. In M. Torrance, M. Alarmargot, F. Castelló, O. Ganier, A. Kruse, L. Mangen, L. Tolchinsky, & L. Van Waes (Eds.), *Learning to write effectively: Current trends in European research* (pp 19-21). London: Emerald Group Publishing Limited.
- 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.
- Sulzby, E. (1985). Kindergartners as writers and readers. In M. Farr (Ed.), *Advances in writing research, Volume one: Children’s early writing development* (pp. 127-200). Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Tantaros, S. (2007). Invented spelling in the Greek context. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 7(3), 31-62.

- Tolchinsky, L. (1995). Desenvolvimento da alfabetização e suas implicações pedagógicas: Evidências do sistema hebraico de escrita. In Y. Goodman (Ed.), *Como as crianças constroem a leitura e a escrita* (pp. 36-53). Porto Alegre: Artes Médicas.
- 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). London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- 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.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wasik, B., & Hendrickson, J. (2004). Family literacy practices. In E. Stone, E. Silliman, B. Ehren, & K. Apel (Eds.), *Handbook of Language and Literacy* (pp. 154-174). New York: Guilford Press.

This article reviews a number of studies on children's writing prior to formal education and on family literacy. The structural point of view of Ferreiro (1988) that preschool children's writing evolves in a linear way from a first phase where writing does not take linguistic segments into account to a last phase of alphabetic writing, is contradicted by studies that show the heterogeneity of children's paths towards the understanding of the alphabetic principle. Regarding family literacy, the article highlights the heterogeneity of family practices and of their frequency, heterogeneity that is linked to different conceptions of the role of parents in children's literacy development. These studies show the importance of story reading for the development of children's literacy skills. The article also presents a set of studies in which writing programmes were developed with preschool-age children to improve the quality of their writing. These programmes, applied individually or in groups, demonstrated that, at the post-test moment, children are able to use more correct letters in their writing and that they transfer these skills to word reading. In addition, these programmes lead to progress in phonological awareness, particularly in phonemic awareness.

Key-words: Conceptualizations, Family literacy, Writing programmes, Preschool-age.

Submissão: 29/11/2013

Aceitação: 03/03/2014