

Universidade Federal do Rio Grande Do Sul

Instituto de Psicologia

Programa de Pós-graduação em Psicologia

**Habilidades de literacia emergente e relação com processamentos lexicais de leitura e escrita na alfabetização infantil**

Dissertação de Mestrado

Érica Prates Krás Borges

Porto Alegre/RS

Novembro de 2022

Habilidades de literacia emergente e relação com processamentos lexicais de leitura e escrita  
na alfabetização infantil

Érica Prates Krás Borges

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Psicologia, sob orientação da Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Jerusa Fumagalli de Salles e coorientação da Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Carla Alexandra da Silva Moita Minervino.

Porto Alegre/RS

Novembro de 2022

## **Agradecimentos**

Primeiramente, gostaria de agradecer à minha orientadora, prof<sup>a</sup> Jerusa Fumagalli de Salles, e à minha coorientadora, prof<sup>a</sup> Carla Moita Minervino, pelo apoio e incentivo constantes durante um período de tanta instabilidade. Agradeço pelo olhar atento e pela confiança no processo de adaptação da pesquisa ao contexto pandêmico, possibilitando a realização desta dissertação.

Agradeço à Gabriella Koltermann pela parceria, conselhos e contribuições que enriqueceram este trabalho. Ademais, agradeço às alunas de iniciação científica Laura França, Ana Tonial, Freya Bizarro e Tainá Spessatto que colaboraram com a realização desta pesquisa. Agradeço ao Fellipi Tomaz que participou dos procedimentos de seleção e análise dos estudos da revisão sistemática.

Agradeço aos demais colegas do grupo de pesquisa, Julia Scalco, Francielle Beria, Fabiane Basso, e tantos outros que ajudaram a trazer uma sensação de trabalho em equipe mesmo no contexto de isolamento social. Da mesma forma, agradeço às colegas Larissa Líbio, Camila Rossi e Adriana Schutz pelo apoio ao longo do percurso do mestrado.

Agradeço ao meu parceiro Maurício Majolo que foi uma fonte de suporte essencial durante todas as etapas deste trabalho, mostrando-se sempre disponível e atencioso. Agradeço pela capacidade de antecipar minhas necessidades, apontar soluções e ser um porto-seguro num contexto de incertezas.

Agradeço aos meus amigos Adriana Gaspary, Vincent Goulart, Matheus Canellas, Kaena Henz, Fernando Rebelatto e Matheus Gallas-Lopes, que mesmo distantes ofereceram momentos de refúgio e descontração. Agradeço à minha família por todo o acolhimento e compreensão nesse período, assim como pelo interesse em aprender sobre meu campo de estudo e em auxiliar na divulgação da pesquisa. Sou muito grata à toda essa rede de apoio que me motiva e encoraja a seguir caminhando.

## Sumário

|   |    |
|---|----|
| <b>Resumo</b> .....   | 4  |
| <b>Abstract</b> .....   | 5  |
| <b>Apresentação</b> .....   | 6  |
| <b>Artigo 1.</b> Alfabetização infantil no português: uma revisão sistemática sobre a relação entre habilidades de literacia emergente e o desempenho em leitura e escrita.....             | 11 |
| <b>Artigo 2.</b> Avaliação da literacia emergente na alfabetização infantil durante a pandemia de Covid-19: associações entre habilidades iniciais e o desempenho em leitura e escrita..... | 12 |
| <b>Considerações Finais da Dissertação</b> .....  | 13 |
| <b>Referências</b> .....  | 19 |
| <b>Anexos</b> .....   | 45 |
| Anexo A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....  | 45 |
| Anexo B: Questionário Socioeconômico, de Condições de Saúde e Educação da Criança...48  |    |
| Anexo C: Protocolo de registro do Pré-Alfa.....   | 52 |
| Anexo D: Tarefa de Leitura de Palavras e Pseudopalavras Isoladas.....   | 55 |
| Anexo E: Tarefa de escrita do Neupsilin-Inf.....  | 56 |
| Anexo F: Orientações para sessão avaliativa enviada aos responsáveis.....   | 57 |
| Anexo G: Parecer Consubstanciado do CEP.....  | 58 |
| Anexo H: Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.....   | 62 |

## Resumo

O objetivo geral desta dissertação foi investigar as associações entre as dimensões da literacia emergente e processamentos lexicais de leitura e escrita durante a alfabetização infantil no português. O primeiro estudo foi uma revisão sistemática que teve como principal objetivo investigar a relação entre o desempenho em escrita emergente, conhecimentos sobre o alfabeto e vocabulário e o desempenho em leitura e escrita de palavras/pseudopalavras de crianças em processo de alfabetização no português. A revisão apontou associações significativas entre conhecimentos sobre o alfabeto e vocabulário e a linguagem escrita e foi observado um efeito de escolaridade nas associações. O segundo estudo foi uma pesquisa transversal que visou analisar a relação entre o desempenho nas dimensões da literacia emergente (escrita emergente, conhecimentos sobre o alfabeto, vocabulário e consciência fonológica) e o desempenho em leitura e escrita de palavras/pseudopalavras de crianças no 1º ano do Ensino Fundamental durante a pandemia de COVID-19. A coleta de dados foi realizada de maneira remota e utilizou-se a versão on-line dos instrumentos Pré-Alfa, LPI e tarefa de escrita sob ditado do Neupsilin infantil. Participaram do estudo 42 crianças com idade média de 6,29 anos. Análises de correlação e regressão foram conduzidas. Identificou-se correlações significativas entre as dimensões da literacia emergente e a linguagem escrita, e associações mais fortes foram observadas com a escrita das letras, escrita espontânea, produção do som de letras e aliteração. As habilidades de literacia emergente explicaram 49% da variância em leitura e 55% da variância em escrita. As contribuições da literacia emergente para a linguagem escrita denotam a importância desta relação para o desenvolvimento de práticas de avaliação e intervenção em leitura e escrita baseadas em evidências. Implicações do estudo para a remediação do impacto negativo da pandemia na alfabetização e recomendações metodológicas para pesquisas futuras são apresentadas.

Palavras-chave: Alfabetização; leitura; escrita manual; literacia emergente; COVID-19.

## **Abstract**

Emergent literacy skills and its relation to reading and writing lexical processing in children's literacy acquisition

This thesis's primary aim was to analyze the relation between emerging literacy dimensions and reading and writing lexical processing in children's literacy acquisition in Portuguese. The first study was a systematic review that aimed to analyze the relationship between emergent writing, letter knowledge and vocabulary and word/pseudoword reading and writing performance during infancy literacy acquisition in Portuguese. Results showed significant associations between letter knowledge, vocabulary and written language and an effect of schooling was observed within associations. The second study was a cross-sectional study that aimed to analyze the relationship between emergent literacy dimensions (emergent writing, letter knowledge, vocabulary and phonological awareness) and word/pseudoword reading and writing performance of 1st grade students. Data collection was performed remotely and the online versions of Pré-Alfa, LPI and Neupsilin's writing under dictation task were administered. 42 children with a mean age of 6.29 years participated in the study. Correlation and regression analyzes were conducted. Significant correlations were identified between the dimensions of emergent literacy and written language, and stronger associations were observed with letter writing, spontaneous writing, letter-sound production and alliteration. Emergent literacy skills explained 49% of the variance in reading and 55% of the variance in writing. The contributions of emergent literacy to written language denote the importance of this relationship for the development of evidence-based assessment and intervention practices in reading and writing. Implications of the study for remediation of the pandemic's negative impact on literacy and methodological recommendations for future research were presented.

Keywords: Literacy; reading; handwriting; emergent literacy, COVID-19.

## **Apresentação**

O índice de alfabetismo é um indicador importante do nível de desenvolvimento de um país, tendo em vista sua relevância para os âmbitos educacional, econômico e de saúde pública (Sanfilippo et al., 2020; Sunde et al., 2019). Crianças que apresentam melhor domínio da leitura e da escrita costumam apresentar melhor desempenho acadêmico de maneira geral, atingir níveis de escolaridade mais altos e apresentar maior empregabilidade e nível socioeconômico em relação a crianças menos proficientes (Sanfilippo et al., 2020). Por outro lado, déficits em leitura e escrita estão associados a piores índices de saúde mental, além de contribuírem para o ciclo transgeracional da pobreza (Clemens et al., 2016; Kjeldsen et al., 2019; Martínez & Fernández, 2010; Sanfilippo et al., 2020). No Brasil, foi evidenciada uma estagnação no nível de proficiência em leitura e escrita dos alunos apesar dos esforços governamentais para promover a alfabetização até no máximo o 3º ano do Ensino Fundamental (Inep, 2019, 2020a). Somado a isso, o fechamento das escolas por conta da pandemia de COVID-19 levou a um agravamento no cenário de alfabetização no país e observou-se um retrocesso no desempenho em leitura e escrita dos alunos que terminaram o ciclo de alfabetização durante a pandemia (OCDE, 2021; Saeb, 2021).

Nesse contexto, o investimento em práticas educativas e avaliativas baseadas em evidências é essencial para a promoção de um ensino efetivo da leitura e da escrita, assim como para possibilitar o monitoramento e identificação de crianças em risco para dificuldades na aprendizagem (Ecalte et al., 2019; Thomas et al., 2020; Utchell et al., 2016; Wanzek et al., 2018; Zijlstra et al., 2020). Pesquisas no campo das ciências cognitivas da leitura apontam o papel da literacia emergente, ou seja, dos conhecimentos, habilidades e atitudes que a criança desenvolve sobre a leitura e a escrita antes do processo de alfabetização, enquanto facilitadora do desenvolvimento da linguagem escrita (Cameron et al., 2020; Clemens et al., 2016; Lonigan, 2015; Pinto et al., 2017; Rohde, 2015). A relação entre literacia emergente e

linguagem escrita pode ser influenciada, dentre outros fatores, pela escolaridade e pelo contexto linguístico em que a criança está inserida (Caravolas et al., 2013; Caravolas et al., 2019; Fernandes et al., 2017; Landerl et al., 2019; Moll et al., 2014). Estudos conduzidos em diferentes ortografias apontam que, apesar de os preditores da leitura e da escrita permanecerem os mesmos em idiomas distintos, a força das associações pode variar a depender do nível de transparência/opacidade da língua (Caravolas et al., 2013; Landerl et al., 2019; Moll et al., 2014).

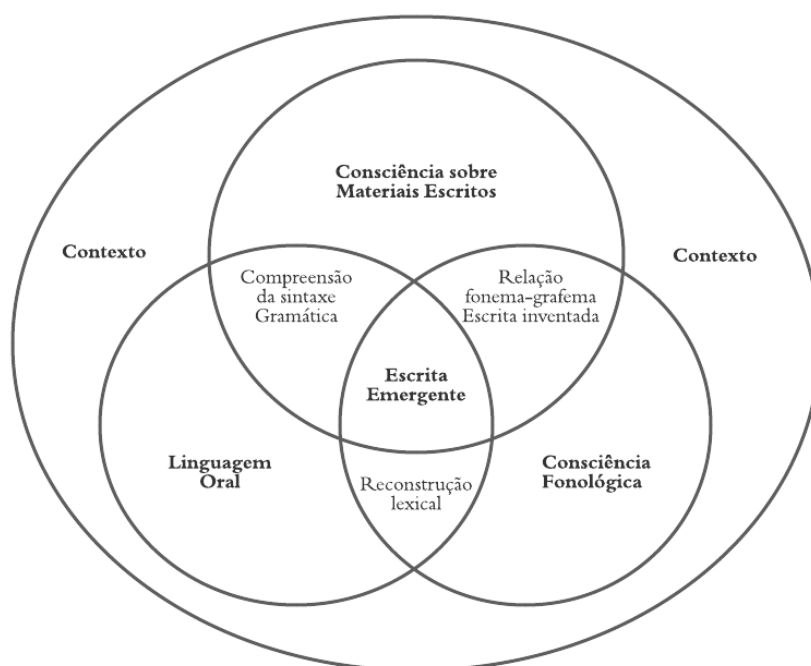
Sendo assim, compreender as especificidades da relação entre literacia emergente e o desempenho em leitura e escrita no contexto linguístico português é fundamental para evidenciar as habilidades que mais contribuem para o desenvolvimento da linguagem escrita. Identificar os preditores da leitura e da escrita mais fortemente associados aos desfechos na alfabetização no português possibilita o desenvolvimento de práticas de avaliação e intervenção adequadas ao ambiente linguístico dos alunos e pode apoiar medidas de remediação do impacto negativo da pandemia de COVID-19 na aprendizagem. Tendo como base o modelo compreensivo da literacia emergente de Rohde (2015; Figura 1), esta pode ser compreendida por quatro dimensões inter-relacionadas: (a) consciência sobre materiais escritos, que engloba as habilidades dos conhecimentos sobre o alfabeto e concepções sobre materiais escritos; (b) consciência fonológica, que inclui habilidades como rima, segmentação, aliteração e manipulação de sílabas e fonemas; (c) linguagem oral, que envolve habilidades como vocabulário, conhecimento semântico e conhecimentos prévios da criança; (d) escrita emergente, que engloba habilidades como a escrita das letras, escrita espontânea e a escrita do nome próprio. Ainda, algumas habilidades e conhecimentos foram incluídos no modelo em pontos de convergência entre as dimensões, como a escrita inventada, a compreensão das regras gramaticais e a reestruturação lexical.



O modelo compreensivo apresenta pressupostos que ampliam a maneira como a literacia emergente pode ser compreendida, sendo eles: cada habilidade de literacia emergente apresenta sua própria sequência desenvolvimental; cada habilidade apóia o desenvolvimento de outras habilidades através de uma relação holística e não linear; o contexto da criança impacta o desenvolvimento da literacia emergente (Rohde, 2015). Nesse sentido, para além de descrever as habilidades que formam as dimensões da literacia emergente, o modelo destaca a influência de variáveis ambientais, como o nível socioeconômico (NSE) da família, as práticas de literacia familiar, o histórico familiar de dificuldades de aprendizagem e as práticas de ensino dos professores (Inoue et al., 2020; Sanfilippo et al., 2020; Wanzek et al., 2018; Zijlstra et al., 2020).

### Figura 1

*Visão simplificada do modelo compreensivo da literacia emergente*



*Nota.* Figura traduzida e adaptada de Rhode (2015)

Enquanto diversas evidências descrevem as associações entre a consciência fonológica e o desempenho em leitura e escrita de alunos brasileiros (Albuquerque &

Martins, 2017; Barbosa et al., 2016; Cardoso-Martins et al., 2011; Leite et al., 2018; Guaresi et al., 2017), a relação entre outras dimensões de literacia emergente parece menos explorada na literatura nacional, não havendo consenso sobre a força de suas contribuições. Portanto, o objetivo geral desta dissertação foi investigar as associações entre as dimensões da literacia emergente e processamentos lexicais em leitura e escrita durante a alfabetização infantil no português. A partir deste objetivo, a dissertação buscou responder às seguintes perguntas:

- Quais dimensões da literacia emergente apresentam associações mais fortes com o desempenho em leitura e escrita no nível da palavra durante a alfabetização infantil no português?
- Dentre as dimensões da literacia emergente, quais as habilidades específicas predizem os desfechos na linguagem escrita no nível da palavra durante a alfabetização infantil no português?

Para isso, foram realizados dois estudos. O primeiro estudo foi uma revisão sistemática que teve como principal objetivo investigar a relação entre o desempenho em escrita emergente, conhecimentos sobre o alfabeto e vocabulário e o desempenho em leitura e escrita de palavras/pseudopalavras de crianças em processo de alfabetização no português. O propósito deste estudo foi reunir o corpo de evidências sobre as dimensões da literacia emergente menos exploradas na literatura no idioma português a fim de fundamentar as decisões metodológicas e achados do estudo empírico. O segundo estudo foi uma pesquisa transversal que visou analisar a relação entre o desempenho nas dimensões da literacia emergente (escrita emergente, conhecimentos sobre o alfabeto, vocabulário e consciência fonológica) e o desempenho em leitura e escrita de palavras/pseudopalavras de crianças no 1º ano do Ensino Fundamental durante a pandemia de COVID-19. Este estudo apresentou dados advindos do projeto de pesquisa “Relações entre habilidades precursoras da alfabetização, variáveis ambientais e desempenho em leitura e escrita de palavras de crianças no 1º ano do

Ensino Fundamental”, que produziu além desta dissertação, uma tese de doutorado que focalizou a relação entre aspectos do ambiente familiar e desempenho da criança em habilidades relacionadas a alfabetização.

**Artigo 1: Alfabetização infantil no português: uma revisão sistemática sobre a relação entre habilidades de literacia emergente e o desempenho em leitura e escrita**

A avaliação de habilidades de literacia emergente contribui para o monitoramento de alunos em processo de alfabetização, além de oferecer diretrizes para práticas educativas. Compreender as especificidades das associações entre literacia emergente e a linguagem escrita em ortografias diferentes é fundamental para adequar as práticas de ensino e avaliação ao contexto linguístico da criança. A presente revisão teve como objetivo principal investigar a relação entre o desempenho em escrita emergente, conhecimentos sobre o alfabeto e vocabulário e o desempenho em leitura e escrita de palavras/pseudopalavras de crianças em processo de alfabetização no português. Foi conduzida uma busca sistemática nas bases PsycInfo e BVS que contemplou estudos publicados entre 2000 e 2022. Após os procedimentos de seleção, 11 estudos foram incluídos na revisão. Não foram identificados artigos que avaliaram a escrita emergente que cumprissem os critérios de inclusão. A revisão apontou associações significativas entre o desempenho em conhecimentos sobre o alfabeto e vocabulário e o desempenho em leitura e escrita de palavras/pseudopalavras. Observou-se um efeito de escolaridade, em que a força das associações entre literacia emergente e linguagem escrita diminuiu a partir do 2º ano do Ensino Fundamental. Diferenças nas associações por tipo de habilidade de literacia emergente e a qualidade metodológica das medidas foram discutidas. Implicações do estudo e direcionamentos futuros foram apresentados.

Palavras-chave: Literacia emergente; leitura; escrita manual; conhecimentos sobre o alfabeto; vocabulário.

**Artigo 2: Avaliação da literacia emergente na alfabetização infantil durante a pandemia de COVID-19: associações entre habilidades iniciais e o desempenho em leitura e escrita**

O agravamento no cenário de alfabetização brasileiro após a pandemia de COVID-19 indicou a importância de práticas de avaliação, instrução e intervenção que possibilitem a identificação precoce de crianças em risco para dificuldades acadêmicas e a implementação de estratégias educacionais preventivas. As contribuições das habilidades de literacia emergente para a linguagem escrita são reconhecidas em estudos realizados em diferentes ortografias, e compreender suas especificidades no português brasileiro pode apoiar estratégias de mitigação do impacto da pandemia. Este estudo teve como principal objetivo analisar a relação entre o desempenho nas dimensões da literacia emergente (escrita emergente, conhecimentos sobre o alfabeto, vocabulário e consciência fonológica) e o desempenho em leitura e escrita de palavras/pseudopalavras de crianças no 1º ano do Ensino Fundamental durante a pandemia de COVID-19. Participaram do estudo 42 crianças com idade média de 6,29 anos. A coleta de dados foi realizada no formato remoto e os instrumentos foram adaptados para aplicação *on-line*. Análises de correlação e regressão foram conduzidas para avaliar a relação entre as variáveis. Identificou-se associações significativas entre as dimensões da literacia emergente e o desempenho em leitura e escrita, e associações mais fortes foram observadas com a escrita das letras, escrita espontânea, produção do som de letras e aliteração. Nos modelos de regressão, as habilidades de literacia emergente explicaram 49% da variância em leitura e 55% da variância em escrita. Os resultados destacaram o papel da escrita emergente e dos conhecimentos sobre o alfabeto enquanto preditores da linguagem escrita no português. Implicações do estudo para o contexto educacional e direcionamentos para a remediação do impacto negativo da pandemia na alfabetização foram discutidos.

Palavras-chave: alfabetização; leitura; escrita manual; literacia emergente, COVID-19.

### **Considerações Finais da Dissertação**

Esta dissertação buscou investigar as associações entre as dimensões da literacia emergente e processamentos lexicais em leitura e escrita durante a alfabetização infantil no português. Primeiramente, foi realizada uma revisão sistemática com o propósito de reunir o corpo de evidências sobre as dimensões da literacia emergente menos exploradas no idioma português. O objetivo geral da revisão foi investigar a relação entre o desempenho em escrita emergente, conhecimentos sobre o alfabeto e vocabulário e o desempenho em leitura e escrita de palavras/pseudopalavras de crianças em processo de alfabetização no português. Então, foi realizado um estudo empírico transversal que apresentou o objetivo de analisar a relação entre o desempenho nas dimensões da literacia emergente (escrita emergente, conhecimentos sobre o alfabeto, vocabulário e consciência fonológica) e o desempenho em leitura e escrita de palavras/pseudopalavras de crianças no 1º ano do Ensino Fundamental. A partir destes estudos, buscou-se responder às seguintes perguntas:

- Quais dimensões da literacia emergente apresentam associações mais fortes com o desempenho em leitura e escrita no nível da palavra durante a alfabetização infantil no português?
- Dentre as dimensões da literacia emergente, quais as habilidades específicas predizem os desfechos na linguagem escrita no nível da palavra durante a alfabetização infantil no português?

Os resultados do estudo de revisão evidenciaram associações significativas entre as dimensões dos conhecimentos sobre o alfabeto e vocabulário e o desempenho em leitura e escrita de palavras/pseudopalavras em crianças em processo de alfabetização no português. No entanto, a revisão identificou apenas um estudo que avaliou o desempenho em conhecimentos sobre o alfabeto (Barbosa et al., 2016) e um estudo que avaliou o desempenho em vocabulário (Cadima et al., 2010) durante o 1º ano do Ensino Fundamental, visto que os

demais estudos incluídos avaliaram o desempenho nas dimensões da literacia emergente durante a Educação Infantil ou no 2º ano. Ademais, não foram identificados estudos que avaliaram a dimensão da escrita emergente que cumpriram os critérios de inclusão. Dessa forma, o estudo de revisão indicou uma tendência de associações mais fortes e consistentes com a dimensão dos conhecimentos sobre o alfabeto do que com a dimensão do vocabulário no português antes e no início do processo de alfabetização, ao passo que à medida que os anos escolares avançam as associações parecem diminuir para ambas dimensões (efeito da escolaridade).

Tais resultados mostraram-se em concordância com os achados do estudo empírico, em que foram identificadas associações mais fortes na dimensão dos conhecimentos sobre o alfabeto do que do vocabulário. A literatura indica que durante a aprendizagem da leitura e da escrita no português pode ser observada uma prevalência do uso de estratégias fonológicas de conversão grafema-fonema (rota fonológica) e um menor uso de estratégias lexicais de identificação de palavras (rota lexical; Fernandes et al., 2017; Miranda & Mota, 2011; Salles & Parente, 2007). Os achados desta dissertação, portanto, reforçam as evidências apontadas pela literatura, considerando que a dimensão dos conhecimentos sobre o alfabeto apresenta contribuições importantes para o desenvolvimento do princípio alfabético (Hulme & Snowling, 2014; Melby-Lervåg, 2012), enquanto a dimensão da linguagem oral, avaliada nesta dissertação pelo vocabulário, estaria mais relacionada ao reconhecimento de palavras e à compreensão de leitura silenciosa (Rohde, 2015).

Apesar de não terem sido identificados estudos que avaliaram a dimensão da escrita emergente na revisão sistemática, os resultados do estudo empírico apontaram associações moderadas desta dimensão com o desempenho em leitura e escrita, evidenciando a relevância da escrita emergente para o processo de alfabetização no português. Tendo em vista a posição central da escrita emergente no modelo compreensivo, é condizente que esta dimensão

apresente associações importantes com o desempenho em leitura e escrita, considerando suas associações com as demais dimensões da literacia emergente (Rohde, 2015). Em relação à dimensão da consciência fonológica, não foram encontradas associações significativas com o desempenho em leitura, apresentando somente associações fracas com a escrita, em contraste com as evidências apontadas na literatura (Albuquerque & Martins, 2017; Barbosa et al., 2016; Leite et al., 2018; Guaresi et al., 2017). Este resultado pode ser explicado tanto pelo uso de tarefas com nível inadequado de dificuldade para medir esta dimensão no 1º ano, como por não ter sido avaliadas habilidades mais complexas de consciência fonêmica para além da aliteração, tendo em vista o efeito de escolaridade no desenvolvimento da consciência fonológica (Anthony & Francis, 2005; Cunningham & Carroll, 2011). Dessa forma, os resultados incompatíveis com o corpo de evidências nacionais denota a importância da seleção de tarefas adequadas ao ano escolar da criança para uma avaliação efetiva (Jenkins et al., 2007; Lane et al., 2002; Spencer et al., 2013).

A partir do exposto, os resultados dos estudos indicaram que as dimensões da literacia emergente que apresentaram associações mais fortes com o desempenho em leitura e escrita no nível da palavra durante a alfabetização infantil foram a escrita emergente e os conhecimentos sobre o alfabeto (mais especificamente, os conhecimentos dos sons das letras). A importância das dimensões da escrita emergente e dos conhecimentos sobre o alfabeto para o desempenho em leitura e escrita tem sido destacada em estudos realizados em diferentes idiomas (Ecalte et al., 2008; Heilmann et al., 2018; Lonigan, 2015; Ouellette & Sénéchal, 2017; Puranik et al., 2011; Sarris, 2020), e esta dissertação apontou evidências de que estas dimensões também são relevantes no português.

Dentre as dimensões que associaram-se mais fortemente com o processamento lexical da leitura e da escrita, destacaram-se algumas habilidades específicas que foram as melhores preditoras dos desfechos na linguagem escrita durante a alfabetização infantil. As habilidades



de escrita das letras e escrita espontânea de palavras da dimensão da escrita emergente, juntamente com a habilidade de produção do som de letras da dimensão dos conhecimentos sobre o alfabeto, apresentaram contribuições significativas nos modelos de regressão, explicando cerca de metade da variância em leitura e escrita. Portanto, o estudo empírico evidenciou a capacidade preditiva da escrita das letras, escrita espontânea e produção do som das letras para os desfechos na linguagem escrita no português.

A avaliação destas habilidades pode ser realizada através de tarefas simples de rápida aplicação e pode contribuir para o monitoramento da aprendizagem dos alunos e para a identificação de crianças em risco para dificuldades na leitura e na escrita (Johnson et al., 2011; Pavelko et al., 2018; Piasta et al., 2016). Nesse sentido, o estudo evidenciou o Pré-Alfa como um instrumento padronizado de avaliação da literacia emergente desenvolvido no contexto brasileiro que está em processo de validação e normatização para ser utilizado em crianças no 1º ano do Ensino Fundamental. Ademais, os resultados indicam a importância da estimulação da escrita emergente e dos conhecimentos dos sons das letras no âmbito da prevenção de dificuldades no processo de alfabetização (Hall et al., 2022; Huffstetter et al., 2010; Terrell & Watson, 2018).

Tais achados são relevantes para o cenário de alfabetização no Brasil, tendo em vista a necessidade do investimento em práticas de avaliação e intervenção baseadas em evidências que apoiem a remediação do impacto negativo da pandemia na aprendizagem. Nesse sentido, a presente dissertação apresentou contribuições importantes ao demonstrar a relevância destas habilidades de literacia emergente para o processo de alfabetização no português, indicando habilidades para além da consciência fonológica que podem ser utilizadas como parâmetro para o monitoramento e avaliação de risco no desenvolvimento da linguagem escrita. Considerando que uma grande quantidade de escolas brasileiras ainda utilizam abordagens globais de ensino da leitura e da escrita e enfatizam a aprendizagem do nome das letras, este

estudo apresentou evidências que reforçam a importância da abordagem fônica e do ensino do som das letras para a aprendizagem da leitura e da escrita no português (Godoy & Pinheiro, 2018; Godoy & Viana, 2016; dos Santos et al., 2022).

Apesar de que a comparação do desempenho da amostra com o desempenho esperado para crianças no 1º ano antes da pandemia não ter sido um dos objetivos desta dissertação, as análises descritivas apontaram um percentual considerável de crianças com dificuldades nas tarefas de leitura e escrita, assim como em algumas tarefas da avaliação da literacia emergente. Desse modo, os achados desta dissertação apresentam direcionamentos para a implementação de estratégias preventivas e de identificação precoce de risco para dificuldades acadêmicas ao salientar o papel das habilidades de escrita emergente e conhecimentos dos sons das letras enquanto preditoras da leitura e da escrita.

Por fim, ambos estudos mostraram que as contribuições da avaliação da literacia emergente podem ser limitadas pelo uso de tarefas inadequadas. No estudo de revisão, foi evidenciada uma falta de instrumentos padronizados para avaliar o desempenho em conhecimentos sobre o alfabeto, e a maior parte dos estudos avaliou somente o desempenho em nomeação de letras, indicando que ainda são poucas as tarefas que buscam avaliar a produção do som de letras no português. Considerando que a produção do som de letras foi a habilidade que apresentou as associações mais fortes dentro da dimensão dos conhecimentos sobre o alfabeto, é essencial o desenvolvimento de tarefas padronizadas para avaliar essa habilidade. No estudo empírico, observou-se efeito teto em algumas tarefas, o que pode ter enviesado os resultados e prejudicado a identificação de associações significativas com a dimensão da consciência fonológica. No contexto da avaliação da literacia emergente baseada em evidências, a literatura sugere a preferência por técnicas que apresentem evidências de validade preditiva em relação a medidas tradicionais de leitura e escrita, além de boas evidências de sensibilidade e especificidade para a identificação de alunos em risco para

dificuldades na aprendizagem (Spencer et al., 2013; Jenkins et al., 2007). Nesse sentido, a presente dissertação destaca a importância de se considerar o efeito de medida na avaliação da literacia emergente, para além dos efeitos da escolaridade e da ortografia.

## Referências

- Albuquerque, A., & Martins, M. A. (2017). Habilidades Iniciais de Alfabetização em Português: Pesquisa Transcultural em Portugal e no Brasil. *Psico-USF*, 22, 437–448. <https://doi.org/10.1590/1413-82712017220305>
- Albuquerque, A., & Martins, M. (2019). Enhancing children's literacy learning: From invented spelling to effective reading and writing. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1–24. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.02>
- Albuquerque, A., & Martins, M. A. (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(1), Art. 1. <https://doi.org/10.17239/jowr-2022.14.01.04>
- Ambiel, R. A. M., Andrade, J. M., Carvalho, L. F., & Cassep-Borges (2011). E viveram felizes para sempre: a longa (e necessária) relação entre psicologia e estatística. Em R. A. M. Ambiel, I. S. Rabello, I. F. S. Leme, S. V. Pacanaro, & G. A. S. Alves. (Eds.). *Avaliação Psicológica: guia de consulta para estudantes e profissionais de psicologia* (pp. 49-80). Casa do Psicólogo.
- Anthony, J. L., & Francis, D. J. (2005). Development of phonological awareness. *Current directions in psychological Science*, 14(5), 255-259. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00376>
- Arenas, A., & Gortazar, L. (2022). Learning loss One Year After School Closures. *Esade Working Paper*. [https://www.recercat.cat/bitstream/handle/2072/521711/277\\_Learning\\_loss.pdf?sequence=1](https://www.recercat.cat/bitstream/handle/2072/521711/277_Learning_loss.pdf?sequence=1)

- Armitage, R., & Nellums, L. B. (2020). Considering inequalities in the school closure response to COVID-19. *The Lancet Global Health*, 8(5), e644.  
[https://doi.org/10.1016/S2214-109X\(20\)30116-9](https://doi.org/10.1016/S2214-109X(20)30116-9)
- Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP). (2021). Critério de classificação econômica Brasil. <http://www.abep.org/criterio-brasil>
- Barberia, L. G., Bastos, L. S., & de Sousa, T. C. M. (2022). School reopening and COVID-19 in Brazil. *The Lancet Regional Health–Americas*, 5.  
<https://doi.org/10.1016/j.lana.2021.100149>
- Barbosa, M. R., Medeiros, L. B. de O., & Vale, A. P. S. do. (2016). Relação entre os níveis de escrita, consciência fonológica e conhecimento de letras. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 33, 667–676. <https://doi.org/10.1590/1982-02752016000400010>
- Barrera, S. D., & dos Santos, M. J. (2016). Conhecimento do nome das letras e habilidades iniciais em escrita. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 36(90), 1-15.
- Brasil. Ministério da educação. Portaria no 867/2012. (2012). Institui o Pacto pela Alfabetização na Idade Certa, suas ações e diretrizes gerais.
- Brasil. Lei nº 13.005/2014. (2014). Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, seção 1, 26 jun. 2014. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização (2019a). Política Nacional de Alfabetização - PNA. Disponível em:  
[http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/caderdo\\_final\\_pna.pdf](http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/caderdo_final_pna.pdf)
- Brasil. Decreto no 9.765/2019. (2019b). Institui a Política Nacional de Alfabetização - PNA. Diário Oficial da União, 11 abr. 2019. Disponível em:  
[https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/71137476/do1e-2019-04-11-decreto-n-9-765-de-11-de-abril-de-2019-71137431](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/71137476/do1e-2019-04-11-decreto-n-9-765-de-11-de-abril-de-2019-71137431)

- Cadima, J., McWilliam, R. A., & Leal, T. (2010). Environmental risk factors and children's literacy skills during the transition to elementary school. *International Journal of Behavioral Development, 34*(1), 24–33. <https://doi.org/10.1177/0165025409345045>
- Cain, K., & Oakhill, J. (2011). Matthew effects in young readers: Reading comprehension and reading experience aid vocabulary development. *Journal of learning disabilities, 44*(5), 431-443. <https://doi.org/10.1177/0022219411410042>
- Cameron, T. A., Taumoepeau, M., Clarke, K., McDowall, P., & Schaughency, E. (2020). Describing patterns of early literacy skill development in the first year of school and reading instruction in a New Zealand sample. *School Psychology, 35*, 243–254. <https://doi.org/10.1037/spq0000370>
- Capellini, S. A., Oliveira, A. M. D., & Cuetos, F. (2014). *PROLEC: Provas de avaliação dos processos de leitura*. São Paulo (SP): Casa do Psicólogo.
- Capovilla, F., Capovilla, A., Nunes, L., Araújo, I., Nunes, D., Nogueira, D., & Bernat, A. B. (1997). Versão brasileira do teste de vocabulário por imagens peabody: Dados preliminares. *Distúrb. comun, 151–162*.
- Capovilla, A. G. S., Smythe, I., Capovilla, F. C., & Everatt, J. (2001). Adaptação brasileira do International Dyslexia Test: Perfil cognitivo de crianças com escrita pobre. *Temas desenvolv, 30–37*.
- Capovilla, A. G. S., Machalous, N., & Capovilla, F. C. (2003). Desenvolvimento e validação preliminar das versões em alemão do Teste de Competência de Leitura Silenciosa de Palavras e do Teste de Vocabulário por Imagens Peabody. Em *Avaliação e intervenção em habilidades metafonológicas e de leitura e escrita*. São Paulo: Memnon.
- Capovilla, A. G. S., Gutschow, C. R. D., & Capovilla, F. C. (2004). Habilidades cognitivas que predizem competência de leitura e escrita. *Psicologia: teoria e prática, 6*(2),

13–26. Disponível em:

[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-36872004000200002](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872004000200002)

Caravolas, M., Lervåg, A., Defior, S., Seidlová Málková, G., & Hulme, C. (2013). Different Patterns, but Equivalent Predictors, of Growth in Reading in Consistent and Inconsistent Orthographies. *Psychological Science*, *24*(8), 1398–1407.

<https://doi.org/10.1177/0956797612473122>

Caravolas, M. (2018). Growth of Word and Pseudoword Reading Efficiency in Alphabetic Orthographies: Impact of Consistency. *Journal of Learning Disabilities*, *51*(5),

422–433. <https://doi.org/10.1177/0022219417718197>

Caravolas, M., Lervåg, A., Mikulajová, M., Defior, S., Seidlová-Málková, G., & Hulme, C. (2019). A Cross-Linguistic, Longitudinal Study of the Foundations of Decoding and Reading Comprehension Ability. *Scientific Studies of Reading*, *23*(5), 386–402.

<https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1580284>

Cardoso-Martins, C. (2001). The Reading Abilities of Beginning Readers of Brazilian Portuguese: Implications for a Theory of Reading Acquisition. *Scientific Studies of Reading*, *5*(4), 289–317. [https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0504\\_01](https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0504_01)

Cardoso-Martins, C., Mesquita, T. C. L., & Ehri, L. (2011). Letter names and phonological awareness help children to learn letter–sound relations. *Journal of Experimental Child Psychology*, *109*(1), 25–38. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2010.12.006>

Carioti, D., Masia, M. F., Travellini, S., & Berlingeri, M. (2021). Orthographic depth and developmental dyslexia: A meta-analytic study. *Annals of Dyslexia*, *71*(3), 399–438.

<https://doi.org/10.1007/s11881-021-00226-0>

- Castro, S. A., Cary, L., & Gomes, I. (1998). *Provas de Avaliação da Leitura–Nível principiante*. Porto: Universidade do Porto, Laboratório da Fala do Centro de Psicologia.
- Castro, D. A. S., & Barrera, S. D. (2019). The Contribution of Emergent Literacy Skills for Early Reading and Writing Achievement. *Trends in Psychology, 27*, 509–522.  
<https://doi.org/10.9788/TP2019.2-15>
- Clemens, N. H., Ragan, K., & Widales-Benitez, O. (2016). Reading Difficulties in Young Children: Beyond Basic Early Literacy Skills. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences, 3*(2), 177–184. <https://doi.org/10.1177/2372732216656640>
- Cruz, J. S., Almeida, M., Pinto, P., Constante, P., Macedo, A., Amaral, J., Monteiro, L., Lopes, E., & Ferreira, C. (2014). Contribuição da literacia emergente para o desempenho em leitura no final do 1.º CEB. *Análise Psicológica, 32*(3), 245-257.  
<https://doi.org/10.14417/ap.749>
- Cunha, L. F. F. D., Silva, A. D. S., & Silva, A. P. D. (2020). O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. *Revista Com Censo, 7*(3), 27-37. Disponível em:  
<http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/924>
- Cunningham, A., & Carroll, J. (2011). Age and schooling effects on early literacy and phoneme awareness. *Journal of Experimental Child Psychology, 109*(2), 248-255.  
<https://doi.org/10.1016/j.jecp.2010.12.005>
- Dias, N. M., Montiel, J. M., & Seabra, A. G. (2015). Desenvolvimento e interação entre desempenho escolar, reconhecimento de palavras e compreensão auditiva e de leitura. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 28*, 404–415.  
<https://doi.org/10.1590/1678-7153.201528221>



- Domingue, B. W., Hough, H. J., Lang, D., & Yeatman, J. (2021). Changing Patterns of Growth in Oral Reading Fluency during the COVID-19 Pandemic. Working Paper. *Policy Analysis for California Education, PACE*. Disponible em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED612595.pdf>
- Donnelly, R., & Patrinos, H. A. (2021). Learning loss during COVID-19: An early systematic review. *Prospects*, 1-9. <https://doi.org/10.1007/s11125-021-09582-6>
- Dong, Y., Tang, Y., Chow, B. W.-Y., Wang, W., & Dong, W.-Y. (2020). Contribution of Vocabulary Knowledge to Reading Comprehension Among Chinese Students: A Meta-Analysis. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.525369>
- Drouin, M., Horner, S. L., & Sondergeld, T. A. (2012). Alphabet knowledge in preschool: A Rasch model analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(3), 543-554. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.12.008>
- Dunn, L. M., & Dunn, L. M. (1986). *Test de vocabulario imágenes Peabody: adaptación española*. Madrid, Spain: Mepsa.
- Ecalte, J., Biot-Chevrier, C., & Magnan, A. (2008). Alphabet knowledge and early literacy skills in French beginning readers. *European Journal of Developmental Psychology*, 5(3), 303-325. <https://doi.org/10.1080/17405620600901714>
- Ecalte, J., Gomes, C., Auphan, P., Cros, L., & Magnan, A. (2019). Effects of policy and educational interventions intended to reduce difficulties in literacy skills in grade 1. *Studies in Educational Evaluation*, 61, 12-20. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.02.001>
- Engzell, P., Frey, A., & Verhagen, M. D. (2020). Learning inequality during the COVID-19 pandemic. *Center for Open Science*. <https://doi.org/10.31219/osf.io/ve4z7>

- Esmaeeli, Z., Kyle, F. E., & Lundetræ, K. (2019). Contribution of family risk, emergent literacy and environmental protective factors in children's reading difficulties at the end of second-grade. *Reading and Writing, 32*(9), 2375-2399.  
<https://doi.org/10.1007/s11145-019-09948-5>
- Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A., & Lang, A. G. (2009). Statistical power analyses using G\*Power 3.1: Tests for correlation and regression analyses. *Behavior Research Methods, 41*, 1149-1160. <https://doi.org/10.3758/BRM.41.4.1149>
- Fernandes, S., Ventura, P., Querido, L., & Morais, J. (2008). Reading and spelling acquisition in European Portuguese: A preliminary study. *Reading and Writing, 21*(8), 805–821.  
<https://doi.org/10.1007/s11145-007-9093-7>
- Fernandes, S., Querido, L., Verhaeghe, A., Marques, C., & Araújo, L. (2017). Reading development in European Portuguese: Relationships between oral reading fluency, vocabulary and reading comprehension. *Reading and Writing, 30*(9), 1987–2007.  
<https://doi.org/10.1007/s11145-017-9763-z>
- Ferraz, I., Pocinho, M., Pereira, A., & Pimenta, A. (2015). Phonological Awareness Program: A longitudinal study from Preschool to 4th Grade. *SHS Web of Conferences, 16*, 01002. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20151601002>
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using SPSS*. Sage.
- Florit, E., Roch, M., Dicaldo, R., & Levorato, M. C. (2022). The Simple View of Reading in Italian beginner readers: Converging evidence and open debates on the role of the main components. *Learning and Individual Differences, 93*, 101961.  
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101961>
- Gaab, N., & Petscher, Y. (2022). Screening for early literacy milestones and reading disabilities: The why, when, whom, how, and where. *Perspectives on Language and Literacy, 48*(1), 11-18.

- Georgiou, G. K., Torppa, M., Manolitsis, G., Lyytinen, H., & Parrila, R. (2012). Longitudinal predictors of reading and spelling across languages varying in orthographic consistency. *Reading and Writing, 25*(2), 321–346.  
<https://doi.org/10.1007/s11145-010-9271-x>
- Germano, G. D., Reilhac, C., Capellini, S. A., & Valdois, S. (2014). The phonological and visual basis of developmental dyslexia in Brazilian Portuguese reading children. *Frontiers in Psychology, 5*.  
<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2014.01169>
- Gillon, G., McNeill, B., Scott, A., Denston, A., Wilson, L., Carson, K., & Macfarlane, A. H. (2019). A better start to literacy learning: findings from a teacher-implemented intervention in children's first year at school. *Reading and Writing, 32*(8), 1989-2012.  
<https://doi.org/10.1007/s11145-018-9933-7>
- Godoy, D. M. A., & Viana, F. L. (2016). Conteúdos linguísticos como subsídio à formação de professores alfabetizadores—A experiência do Brasil e de Portugal. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 97*, 82–96. <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/378714594>
- Godoy, D. M. A., & Pinheiro, Â. M. V. (2018). Desenvolvimento das estratégias de leitura em dois diferentes métodos de alfabetização. *Signo, 43*(77), 19-31.  
<https://doi.org/10.17058/signo.v43i77.12070>
- Greiner de Magalhães, C., Mervis, C. B., & Cardoso-Martins, C. (2021). Cognitive predictors of arithmetic, reading, and spelling in Brazilian Portuguese-speaking children. *Reading and Writing, 34*(1), 171–198. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10062-0>
- Guaresi, R., Oliveira, J. S., Oliveira, E., & Teixeira, L. (2017). A consciência fonológica e o vocabulário no aprendizado da leitura e da escrita na alfabetização. *Revista (Con) Textos Linguísticos, 11*(18), 97-109. Disponível em:  
<https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/15400>

- Guarneros Reyes, E., & Vega Pérez, L. (2014). Habilidades lingüísticas orales y escritas para la lectura y escritura en niños preescolares. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(1), 21–35.
- Guimarães, S. B., & Mousinho, R. (2019). Papel do Vocabulário para as Habilidades de Compreensão Leitora. *Psico-USF*, 24, 685–697.  
<https://doi.org/10.1590/1413-82712019240407>
- Hall, A. H., Gao, Q., Guo, Y., & Xie, Y. (2022). Examining the effects of kindergarten writing instruction on emergent literacy skills: A systematic review of the literature. *Early Child Development and Care*, 0(0), 1–13.  
<https://doi.org/10.1080/03004430.2022.2090932>
- Heilmann, J. J., Moyle, M. J., & Rueden, A. M. (2018). Using Alphabet Knowledge to Track the Emergent Literacy Skills of Children in Head Start. *Topics in Early Childhood Special Education*, 38(2), 118–128. <https://doi.org/10.1177/0271121418766636>
- Hevia, F. J., Vergara-Lope, S., Velásquez-Durán, A., & Calderón, D. (2022). Estimation of the fundamental learning loss and learning poverty related to COVID-19 pandemic in Mexico. *International Journal of Educational Development*, 88, 102515.  
<https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102515>
- Hjetland, H. N., Brinchmann, E. I., Scherer, R., Hulme, C., & Melby-Lervåg, M. (2020). Preschool pathways to reading comprehension: A systematic meta-analytic review. *Educational Research Review*, 30, 100323.  
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100323>
- Horner, S. L., & Shaffer, S. A. (2021). Evaluating the Reporting Quality of Researcher-Developed Alphabet Knowledge Measures: How Transparent and Replicable Is It? *Frontiers in Psychology*, 12.  
<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.601849>

- Huffstetter, M., King, J. R., Onwuegbuzie, A. J., Schneider, J. J., & Powell-Smith, K. A. (2010). Effects of a computer-based early reading program on the early reading and oral language skills of at-risk preschool children. *Journal of Education for Students Placed at Risk, 15*(4), 279-298. <https://doi.org/10.1080/10824669.2010.532415>
- Hulme, C., & Snowling, M. J. (2014). The interface between spoken and written language: Developmental disorders. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences, 369*(1634), 20120395. <https://doi.org/10.1098/rstb.2012.0395>
- Inoue, T., Manolitsis, G., de Jong, P. F., Landerl, K., Parrila, R., & Georgiou, G. K. (2020). Home literacy environment and early literacy development across languages varying in orthographic consistency. *Frontiers in Psychology, 11*, 1923. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01923>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep. (2013). Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA): documento básico. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/saeb/2013/livreto\\_ANA\\_online.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2013/livreto_ANA_online.pdf)
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep. (2015). Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: linha de base. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/493812](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/493812)
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep. (2019). Relatório Brasil no PISA 2018 - versão preliminar. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio\\_PISA\\_2018\\_preliminar.pdf](https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf)
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep. (2020a). Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação 2020. Disponível em:

[http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6974122](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6974122)

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep. (2020b).

Resultados SAEB 2019 - Testes amostrais. Disponível em:

[https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/saeb/2020/documentos/Apresentacao\\_Resultados\\_Amostrais\\_Saeb\\_2019.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2020/documentos/Apresentacao_Resultados_Amostrais_Saeb_2019.pdf)

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep. (2022).

Resultados SAEB 2021 - Apresentação da coletiva de imprensa. Disponível em:

[https://download.inep.gov.br/saeb/resultados/apresentacao\\_saeb\\_2021.pdf](https://download.inep.gov.br/saeb/resultados/apresentacao_saeb_2021.pdf)

Jenkins, J. R., Hudson, R. F., & Johnson, E. S. (2007). Screening for at-risk readers in a response to intervention framework. *School Psychology Review, 36*(4), 582-600.

<https://doi.org/10.1080/02796015.2007.12087919>

Johnson, E. S., Pool, J., & Carter, D. R. (2011). Screening for reading problems in grades 1 through 3: An overview of select measures. *RTI Action Network*. Disponível em:

<http://www.rtinetwork.org/essential/assessment/screening/screening-for-reading-problems-in-grades-1-through-3>

Kent, S., Wanzek, J., Petscher, Y., Al Otaiba, S., & Kim, Y. S. (2014). Writing fluency and quality in kindergarten and first grade: The role of attention, reading, transcription, and oral language. *Reading and writing, 27*(7), 1163-1188.

<https://doi.org/10.1007/s11145-013-9480-1>

Kieffer, M. J. (2012). Early oral language and later reading development in Spanish-speaking English language learners: Evidence from a nine-year longitudinal study. *Journal of Applied Developmental Psychology, 33*(3), 146–157.

<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2012.02.003>

- Kim, Y.-S. G. (2015). Developmental, Component-Based Model of Reading Fluency: An Investigation of Predictors of Word-Reading Fluency, Text-Reading Fluency, and Reading Comprehension. *Reading Research Quarterly*, 50(4), 459–481.  
<https://doi.org/10.1002/rrq.107>
- Kjeldsen, M.-M. Z., Stapelfeldt, C. M., Lindholdt, L., Lund, T., & Labriola, M. (2019). Reading and writing difficulties and self-rated health among Danish adolescents: Cross-sectional study from the FOCA cohort. *BMC Public Health*, 19(1), 537.  
<https://doi.org/10.1186/s12889-019-6931-x>
- Van Lancker, W., & Parolin, Z. (2020). COVID-19, school closures, and child poverty: a social crisis in the making. *The Lancet Public Health*, 5(5), e243-e244.  
[https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(20\)30084-0](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(20)30084-0)
- Landerl, K., Freudenthaler, H. H., Heene, M., De Jong, P. F., Desrochers, A., Manolitsis, G., Parrila, R., & Georgiou, G. K. (2019). Phonological Awareness and Rapid Automatized Naming as Longitudinal Predictors of Reading in Five Alphabetic Orthographies with Varying Degrees of Consistency. *Scientific Studies of Reading*, 23(3), 220–234. <https://doi.org/10.1080/10888438.2018.1510936>
- 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>
- Larsen, L., Hjetland, H. N., & Schaubert, S. K. (2022). A longitudinal investigation of letter-name knowledge in a semi-transparent orthography. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 0(0), 1–15. <https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2116485>

- van der Leij, A., Bekebrede, J., & Kotterink, M. (2010). Acquiring reading and vocabulary in Dutch and English: The effect of concurrent instruction. *Reading and Writing*, 23(3), 415–434. <https://doi.org/10.1007/s11145-009-9207-5>
- Leite, R. D. C. D., Brito, L. R. M. D., Martins-Reis, V. D. O., & Pinheiro, A. M. V. (2018). Consciência fonológica e fatores associados em crianças no início da alfabetização. *Revista Psicopedagogia*, 35(108), 306-317. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862018000300006](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862018000300006)
- Lenhard, W. & Lenhard, A. (2014). Hypothesis Tests for Comparing Correlations. available: <https://www.psychometrica.de/correlation.html>. Bibergau (Germany): Psychometrica. doi: 10.13140/RG.2.1.2954.1367
- Lonigan, C. J., & Shanahan, T. (2009). Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel. Executive Summary. A Scientific Synthesis of Early Literacy Development and Implications for Intervention. Em *National Institute for Literacy*. National Institute for Literacy. <https://eric.ed.gov/?id=ED508381>
- Lonigan, C. J. (2015). Literacy development. Em *Handbook of child psychology and developmental science: Cognitive processes, Vol. 2, 7th ed* (p. 763–805). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy218>
- Lovett, M. W., Frijters, J. C., Wolf, M., Steinbach, K. A., Sevcik, R. A., & Morris, R. D. (2017). Early intervention for children at risk for reading disabilities: The impact of grade at intervention and individual differences on intervention outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 109, 889–914. <https://doi.org/10.1037/edu0000181>
- Lúcio, P. S., & Pinheiro, Â. M. V. (2011). Vinte anos de estudo sobre o reconhecimento de palavras em crianças falantes do português: Uma revisão de literatura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24, 170–179. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722011000100020>



- Magalhães, C. G., Mervis, C. B., & Cardoso-Martins, C. (2021). Cognitive predictors of arithmetic, reading, and spelling in Brazilian Portuguese-speaking children. *Reading and Writing, 34*(1), 171-198. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10062-0>
- Mann, V. A. (1993). Phoneme Awareness and Future Reading Ability. *Journal of Learning Disabilities, 26*(4), 259–269. <https://doi.org/10.1177/002221949302600406>
- Martínez, R., & Fernández, A. (2010). The social and economic impact of illiteracy: Analytical model and pilot study. The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Santiago Office. Regional Bureau of Education for Latin America and the Caribbean. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190571>
- Melby-Lervåg, M., Lyster, S.-A. H., & Hulme, C. (2012). Phonological skills and their role in learning to read: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin, 138*, 322–352. <https://doi.org/10.1037/a0026744>
- Michalick-Triginelli, M. F., & Cardoso-Martins, C. (2015). The Role of Phonological Awareness and Rapid Automatized Naming in the Prediction of Reading Difficulties in Portuguese. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 28*, 823–828. <https://doi.org/10.1590/1678-7153.201528421>
- Miranda, L., & Mota, M. M. P. E. da. (2011). Estratégias cognitivas de escrita do português do Brasil. *Psico-USF, 16*, 227–232. <https://doi.org/10.1590/S1413-82712011000200011>
- Moll, K., Ramus, F., Bartling, J., Bruder, J., Kunze, S., Neuhoff, N., Streiftau, S., Lyytinen, H., Leppänen, P. H. T., Lohvansuu, K., Tóth, D., Honbolygó, F., Csépe, V., Bogliotti, C., Iannuzzi, S., Démonet, J.-F., Longeras, E., Valdois, S., George, F., ... Landerl, K. (2014). Cognitive mechanisms underlying reading and spelling development in five

European orthographies. *Learning and Instruction*, 29, 65–77.

<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.09.003>

Moscoviz, L., & Evans, D. K. (2022). Learning loss and student dropouts during the covid-19 pandemic: A review of the evidence two years after schools shut down. *Center for Global Development, Working Paper, 609*. Disponível em:

<https://www.ungei.org/sites/default/files/2022-04/learning-loss-and-student-dropouts-during-covid-19-pandemic-review-evidence-two-years.pdf>

Moura, O., Moreno, J., Pereira, M., & Simões, M. R. (2015). Developmental Dyslexia and Phonological Processing in European Portuguese Orthography. *Dyslexia*, 21(1), 60–79. <https://doi.org/10.1002/dys.1489>

Nachmias, C., Nachmias, D., DeWard, J. (2015). *Research Methods in the Social Sciences*. New York: Worth Publishers.

National Early Literacy Panel (NELP). (2008). *Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel: a Scientific Synthesis of Early Literacy Development and Implications of Intervention*. National Institute for Literacy.

Nicolau, C. C., & Navas, A. L. G. P. (2015). Avaliação das habilidades preditoras do sucesso de leitura em crianças de 1º e 2º anos do ensino fundamental. *Revista CEFAC*, 17, 917–926. <https://doi.org/10.1590/1982-021620157214>

Noel Foulin, J. (2005). Why is letter-name knowledge such a good predictor of learning to read? *Reading and Writing*, 18(2), 129–155. <https://doi.org/10.1007/s11145-004-5892-2>

Oliveira, A. M. de, Germano, G. D., & Capellini, S. A. (2016). Desempenho de escolares em provas de processo de identificação de letras e do processo léxico. *Revista CEFAC*, 18, 1121–1132. <https://doi.org/10.1590/1982-0216201618523315>

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). (2020).

COVID-19 Educational Disruption and Response. Disponível em:

<https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). (2021). The State of Global Education: 18 Months into the Pandemic. OECD Publishing, Paris,

<https://doi.org/10.1787/1a23bb23-en>.

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). (2022). Education at a glance: OECD indicators 2022. OECD, Paris, France.

<https://doi.org/10.1787/3197152b-en>

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>

Ozernov-Palchik, O., Norton, E. S., Sideridis, G., Beach, S. D., Wolf, M., Gabrieli, J. D. E., & Gaab, N. (2017). Longitudinal stability of pre-reading skill profiles of kindergarten children: Implications for early screening and theories of reading. *Developmental Science*, 20(5), e12471. <https://doi.org/10.1111/desc.12471>

Page, M. J., Moher, D., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... McKenzie, J. E. (2021). PRISMA 2020 explanation and elaboration: Updated guidance and exemplars for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n160. <https://doi.org/10.1136/bmj.n160>

Pavelko, S. L., Lieberman, R. J., Schwartz, J., & Hahs-Vaughn, D. (2018). The contributions of phonological awareness, alphabet knowledge, and letter writing to name writing in children with specific language impairment and typically developing children.

*American journal of speech-language pathology*, 27(1), 166-180.

[https://www.doi.org/10.1044/2017\\_ajslp-17-0084](https://www.doi.org/10.1044/2017_ajslp-17-0084)

- Pazeto, T. de C. B. (2012). *Avaliação de funções executivas, linguagem oral e escrita em pré-escolares*. Dissertação de mestrado, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo. <https://dspace.mackenzie.br/handle/10899/22513>
- Pazeto, T. de C. B., Seabra, A. G., & Dias, N. M. (2014). Executive Functions, Oral Language and Writing in Preschool Children: Development and Correlations. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 24, 213–222. <https://doi.org/10.1590/1982-43272458201409>
- Pazeto, T. de C. B., León, C. B. R., & Seabra, A. G. (2017). Avaliação de habilidades preliminares de leitura e escrita no início da alfabetização. *Revista Psicopedagogia*, 34(104), 137–147.
- Pereira, J. S. (2021). *Processo de construção e investigação de propriedades psicométricas do instrumento de avaliação das habilidades precursoras da alfabetização (pré-alfa) em pré-escolares* [Tese de doutorado não publicada]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Pereira, J. S., Piccolo, L. R., & Salles, J. F. (in press). Instrumento de Avaliação das Habilidades Precursoras de Alfabetização - Pré-Alfa. São Paulo: Vetor editora.
- Piasta, S. B., Logan, J. A. R., Farley, K. S., Strang, T. M., & Justice, L. M. (2022). Profiles and Predictors of Children's Growth in Alphabet Knowledge. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 27(1), 1–26.  
<https://doi.org/10.1080/10824669.2021.1871617>
- Piasta, S. B., Phillips, B. M., Williams, J. M., Bowles, R. P., & Anthony, J. L. (2016). Measuring young children's alphabet knowledge: Development and validation of brief letter-sound knowledge assessments. *The Elementary School Journal*, 116(4), 523-548. <https://doi.org/10.1086/686222>

- Piccolo, L. da R., & Salles, J. F. (2013). Vocabulário e memória de trabalho predizem desempenho em leitura de crianças. *Psicologia: teoria e prática*, 15(2), 180–191.
- Pinheiro, Â. M. V. (1995). Reading and spelling development in Brazilian Portuguese. *Reading and Writing*, 7(1), 111–138. <https://doi.org/10.1007/BF01026950>
- Pinto, G., Bigozzi, L., Gamannossi, B. A., & Vezzani, C. (2012). Emergent Literacy and Early Writing Skills. *The Journal of Genetic Psychology*, 173(3), 330–354. <https://doi.org/10.1080/00221325.2011.609848>
- Pinto, G., Bigozzi, L., Vezzani, C., & Tarchi, C. (2017). Emergent literacy and reading acquisition: a longitudinal study from kindergarten to primary school. *European Journal of Psychology of Education*, 32(4), 571-587. <https://doi.org/10.1007/s10212-016-0314-9>
- Poletti, M. (2020). Hey teachers! Do not leave them kids alone! Envisioning schools during and after the coronavirus (COVID-19) pandemic. *Trends in neuroscience and education*, 20,100140. <https://doi.org/10.1016/j.tine.2020.100140>
- Portugal. Ministério da Educação (MEC). (2016). Despacho n.º 9180/2016, Homologação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar. Diário da República n.º 137/2016. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/ocepe/index.php/node/71>
- Puranik, C. S., Lonigan, C. J., & Kim, Y. S. (2011). Contributions of emergent literacy skills to name writing, letter writing, and spelling in preschool children. *Early childhood research quarterly*, 26(4), 465-474. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.03.002>
- Puranik, C. S., & Lonigan, C. J. (2014). Emergent Writing in Preschoolers: Preliminary Evidence for a Theoretical Framework. *Reading Research Quarterly*, 49(4), 453–467. <https://doi.org/10.1002/rrq.79>
- de Queiroz, M., de Sousa, F. G. A., & de Paula, G. Q. (2021). Educação e Pandemia: impactos na aprendizagem de alunos em alfabetização. *Ensino em Perspectivas*, 2(4),

1-9. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6057/5383>

Querido, L., Fernandes, S., & Verhaeghe, A. (2021). Orthographic Knowledge, and Reading and Spelling: A Longitudinal Study in an Intermediate Depth Orthography. *The Spanish Journal of Psychology*, 24, e3. <https://doi.org/10.1017/SJP.2021.3>

Renshaw, L., & Goodhue, R. (2020). National Early Language and Literacy Strategy:

Discussion Paper. Disponível em:

<https://earlylanguageandliteracy.org.au/wp-content/uploads/2020/10/National-Early-Language-and-Literacy-Discussion-Paper-2020.pdf>

Reyes, E. G., & Pérez, L. V. (2013). Habilidades lingüísticas orales y escritas para la lectura y escritura en niños preescolares. *Avances en psicología latinoamericana*, 32(1), 21-35.

<https://doi.org/10.12804/apl32.1.2014.02>

Ribeiro, I., Cadime, I., Freitas, T., & Viana, F. L. (2016). Beyond word recognition, fluency, and vocabulary: The influence of reasoning on reading comprehension. *Australian Journal of Psychology*, 68(2), 107–115. <https://doi.org/10.1111/ajpy.12095>

Rohde, L. (2015). The Comprehensive Emergent Literacy Model: Early Literacy in Context.

*SAGE Open*, 5(1), 2158244015577664. <https://doi.org/10.1177/2158244015577664>

Roth, F. P., Speece, D. L., & Cooper, D. H. (2002). A longitudinal analysis of the connection between oral language and early reading. *The Journal of Educational Research*, 95(5), 259-272. <https://doi.org/10.1080/00220670209596600>

Salles, J. F. de, & Parente, M. A. de M. P. (2007). Avaliação da leitura e escrita de palavras em crianças de 2ª série: Abordagem neuropsicológica cognitiva. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20, 220–228. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722007000200007>

Salles, J. F. D., Fonseca, R. P., Cruz-Rodrigues, C., Mello, C. B., Barbosa, T., & Miranda, M. C. (2011). Desenvolvimento do instrumento de avaliação neuropsicológica breve

- infantil NEUPSILIN-INF. *Psico-USF*, 16(3), 297-305.  
<https://doi.org/10.1590/S1413-82712011000300006>
- Salles, J. F., Piccolo, L. R., Zamo, R. S., & Toazza, R. (2013). Normas de desempenho em tarefa de leitura de palavras/pseudopalavras isoladas (LPI) para crianças de 1º ano a 7º ano. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 13(2), 397-419. Disponível em:  
<https://www.redalyc.org/pdf/4518/451844511002>
- Salles, J. F. D., Sbicigo, J. B., Machado, W. D. L., Miranda, M. C., & Fonseca, R. P. (2014). Análise fatorial confirmatória do instrumento de avaliação neuropsicológica breve infantil-NEUPSILIN-Inf. *Psico-Usf*, 19(1), 119-130.  
<https://doi.org/10.1590/S1413-82712014000100012>
- Salles, J. F., et. al. (2016). Avaliação Neuropsicológica Breve Infantil - Neupsilin-inf. São Paulo: Editora Vetor.
- Salles, J. F., Piccolo, L. R., & Miná, C. S. (2017). LPI: Avaliação da Leitura de Palavras e Pseudopalavras Isoladas. São Paulo: Vetor editora.
- Sanfilippo, J., Ness, M., Petscher, Y., Rappaport, L., Zuckerman, B., & Gaab, N. (2020). Reintroducing Dyslexia: Early Identification and Implications for Pediatric Practice. *Pediatrics*, 146(1), e20193046. <https://doi.org/10.1542/peds.2019-3046>
- Santos, I. M. S., Melo, M., & Roazzi, A. (2016). Consciência Fonológica e Alfabetização em Crianças Brasileiras: Como esta Relação tem Evoluído? *Iniciação Científica Cesumar*, 18, 211. <https://doi.org/10.17765/1518-1243.2016v18n2p211-221>
- Santos, M. J., & Barrera, S. D. (2017). Impacto do treino em habilidades de consciência fonológica na escrita de pré-escolares. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21, 93–102.  
<https://doi.org/10.1590/2175-3539201702111080>
- Santos, S., Cadime, I., Viana, F. L., Chaves-Sousa, S., Gayo, E., Maia, J., & Ribeiro, I. (2017). Assessing reading comprehension with narrative and expository texts:

- Dimensionality and relationship with fluency, vocabulary and memory. *Scandinavian Journal of Psychology*, 58(1), 1–8. <https://doi.org/10.1111/sjop.12335>
- dos Santos, G. T., Sousa, J. S., & Lima, A. F. (2022). Alfabetização e letramento: o uso do método fônico como recurso pedagógico. *Research, Society and Development*, 11(13), e526111335440-e526111335440. <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i13.35440>
- Sargiani, R. de A., & Albuquerque, A. (2016). Análise das Estratégias de Escrita de Crianças Pré-Escolares em Português do Brasil. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20, 591–600. <https://doi.org/10.1590/2175-3539201502031057>
- Sarris, M. (2020). Learning to read in a shallow orthography: The effect of letter knowledge acquisition. *International Journal of Early Years Education*, 0(0), 1–18. <https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1814212>
- Scammacca, N. K., Roberts, G., Vaughn, S., & Stuebing, K. K. (2015). A Meta-Analysis of Interventions for Struggling Readers in Grades 4–12: 1980–2011. *Journal of Learning Disabilities*, 48(4), 369–390. <https://doi.org/10.1177/0022219413504995>
- Schelbe, L., Pryce, J., Petscher, Y., Fien, H., Stanley, C., Gearin, B., & Gaab, N. (2022). Dyslexia in the Context of Social Work: Screening and Early Intervention. *Families in Society*, 103(3), 269–280. <https://doi.org/10.1177/10443894211042323>
- Schleicher, A. (2019). PISA 2018: Insights and Interpretations. OECD Publishing.
- Schmalz, X., Marinus, E., Coltheart, M., & Castles, A. (2015). Getting to the bottom of orthographic depth. *Psychonomic Bulletin & Review*, 22(6), 1614–1629. <https://doi.org/10.3758/s13423-015-0835-2>
- Schoenel, A. S. P., Escarce, A. G., Araújo, L. L., & Lemos, S. M. A. (2020). Influência do processamento fonológico no mau desempenho escolar: Revisão sistemática de literatura. *CoDAS*, 32. <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20192018255>



- Schuurman, T. M., Henrichs, L. F., Schuurman, N. K., Polderdijk, S., & Hornstra, L. (2021). Learning loss in vulnerable student populations after the first COVID-19 school closure in the Netherlands. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/00313831.2021.2006307>
- Seabra, A. G., & Dias, N. M. (2012). Reconhecimento de palavras e compreensão de leitura: Dissociação e habilidades linguístico-mnemônicas preditoras. *Neuropsicologia Latinoamericana*. [https://www.neuropsicolatina.org/index.php/Neuropsicologia\\_Latinoamericana/article/view/101](https://www.neuropsicolatina.org/index.php/Neuropsicologia_Latinoamericana/article/view/101)
- Seabra, A. G., Trevisan, B. T., & Capovilla, F. C. (2012). Teste Infantil de Nomeação. Em A. G. Seabra & N. M. Dias (Eds.), *Avaliação neuropsicológica cognitiva: Linguagem oral*, (Vol. 2, pp. 54-86). São Paulo, SP: Memnon.
- Seabra, A. G., Dias, N., & Capovilla, F. C. (2013). Prova de Escrita sob Ditado (versão reduzida). Em A. G. Seabra & N. M. Dias (Eds.), *Avaliação neuropsicológica cognitiva: Leitura, escrita e aritmética* (Vol. 3, pp. 54-59). São Paulo, SP: Memnon.
- Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. (2021). O impacto da pandemia na educação - avaliação amostral da aprendizagem dos estudantes. São Paulo. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/04/Apresenta%C3%A7%C3%A3o-Estudo-Amostrai.pdf>
- Sénéchal, M., LeFevre, J.-A., Smith-Chant, B. L., & Colton, K. V. (2001). On Refining Theoretical Models of Emergent Literacy The Role of Empirical Evidence. *Journal of School Psychology*, 39(5), 439–460. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(01\)00081-4](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(01)00081-4)
- Serrano, F., Genard, N., Sucena, A., Defior, S., Alegria, J., Mousty, P., Leybaert, J., Castro, S. L., & Seymour, P. H. K. (2011). Variations in reading and spelling acquisition in

- Portuguese, French and Spanish: A cross-linguistic comparison. *Journal of Portuguese Linguistics*, 10(1), Art. 1. <https://doi.org/10.5334/jpl.106>
- Share, D. L. (2008). On the Anglocentricities of current reading research and practice: The perils of overreliance on an “outlier” orthography. *Psychological Bulletin*, 134, 584–615. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.4.584>
- Share, D. L. (2021). Is the Science of Reading Just the Science of Reading English? *Reading Research Quarterly*, 56(S1), S391–S402. <https://doi.org/10.1002/rrq.401>
- Simões, E., & Martins, M. A. (2013). Análise dos erros fonológicos e lexicais na leitura oral de palavras no 1º e 2º ano de escolaridade. Atas do VIII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia, Aveiro: Universidade de Aveiro. <https://doi.org/10.13140/2.1.4077.3123>
- Skar, G. B. U., Graham, S., & Huebner, A. (2021). Learning loss during the COVID-19 pandemic and the impact of emergency remote instruction on first grade students’ writing: A natural experiment. *Journal of Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1037/edu0000701>
- Spencer, E. J., Spencer, T. D., Goldstein, H., & Schneider, N. (2013). Identifying early literacy learning needs: Implications for child outcome standards and assessment systems. In: Shanahan, T. & Lonigan, C. J. (Eds.), *Early Childhood Literacy: The National Early Literacy Panel and Beyond* (pp. 45-70). Baltimore: Brookes Publishing
- Sucena, A., Castro, S. L., & Seymour, P. (2009). Developmental dyslexia in an orthography of intermediate depth: The case of European Portuguese. *Reading and Writing*, 22(7), 791–810. <https://doi.org/10.1007/s11145-008-9156-4>
- Sunde, K., Furnes, B., & Lundetræ, K. (2019). Does Introducing the Letters Faster Boost the Development of Children’s Letter Knowledge, Word Reading and Spelling in the First

Year of School? *Scientific Studies of Reading*, 1(18).

<https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1615491>

Tenório, S. M. P. da C. P., & Ávila, C. R. B. de. (2012). Processamento fonológico e desempenho escolar nas séries iniciais do ensino fundamental. *Revista CEFAC*, 14, 30–38. <https://doi.org/10.1590/S1516-18462011005000099>

Terrell, P., & Watson, M. (2018). Laying a Firm Foundation: Embedding Evidence-Based Emergent Literacy Practices Into Early Intervention and Preschool Environments. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 49(2), 148–164. [https://doi.org/10.1044/2017\\_LSHSS-17-0053](https://doi.org/10.1044/2017_LSHSS-17-0053)

Thomas, L. J. G., Gerde, H. K., Piasta, S. B., Logan, J. A. R., Bailet, L. L., & Zettler-Greeley, C. M. (2020). The early writing skills of children identified as at-risk for literacy difficulties. *Early Childhood Research Quarterly*, 51, 392–402. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.01.003>

Tomasik, M. J., Helbling, L. A., & Moser, U. (2021). Educational gains of in-person vs. distance learning in primary and secondary schools: A natural experiment during the COVID-19 pandemic school closures in Switzerland. *International Journal of Psychology*, 56(4), 566-576. <https://doi.org/10.1002/ijop.12728>

Torgesen, J. K. (2002). The prevention of reading difficulties. *Journal of school psychology*, 40(1), 7-26. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(01\)00092-9](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(01)00092-9)

United Kingdom. Department for Education (DfE). (2022). The reading framework: Teaching the foundations of literacy. Disponível em: [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/1102800/Reading\\_framework\\_teaching\\_the\\_foundations\\_of\\_literacy\\_-\\_Sept\\_22.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/1102800/Reading_framework_teaching_the_foundations_of_literacy_-_Sept_22.pdf)

- Utchell, L. A., Schmitt, A. J., McCallum, E., McGoey, K. E., & Piselli, K. (2016). Ability of Early Literacy Measures to Predict Future State Assessment Performance. *Journal of Psychoeducational Assessment, 34*(6), 511–523.  
<https://doi.org/10.1177/0734282915621221>
- Wanzek, J., Stevens, E. A., Williams, K. J., Scammacca, N., Vaughn, S., & Sargent, K. (2018). Current evidence on the effects of intensive early reading interventions. *Journal of Learning Disabilities, 51*(6), 612-624.  
<https://doi.org/10.1177/0022219418775110>
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child Development and Emergent Literacy. *Child Development, 69*(3), 848–872. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x>
- Wright, T. S., & Cervetti, G. N. (2017). A Systematic Review of the Research on Vocabulary Instruction That Impacts Text Comprehension. *Reading Research Quarterly, 52*(2), 203–226. <https://doi.org/10.1002/rrq.163>
- Zhang, S. Z., Inoue, T., Shu, H., & Georgiou, G. K. (2020). How does home literacy environment influence reading comprehension in Chinese? Evidence from a 3-year longitudinal study. *Reading and Writing, 33*(7), 1745-1767.  
<https://doi.org/10.1007/s11145-019-09991-2>
- Ziegler, J. C., Bertrand, D., Tóth, D., Csépe, V., Reis, A., Faísca, L., Saine, N., Lyytinen, H., Vaessen, A., & Blomert, L. (2010). Orthographic Depth and Its Impact on Universal Predictors of Reading: A Cross-Language Investigation. *Psychological Science, 21*(4), 551–559. <https://doi.org/10.1177/0956797610363406>
- Zijlstra, H., Van Bergen, E., Regtvoort, A., De Jong, P. F., & Van Der Leij, A. (2020). Prevention of reading difficulties in children with and without familial risk: Short-and long-term effects of an early intervention. *Journal of Educational Psychology*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/edu0000489>

Zugarramurdi, C., Fernández, L., Lallier, M., Valle-Lisboa, J. C., & Carreiras, M. (2022).

Mind the orthography: Revisiting the contribution of prereading phonological awareness to reading acquisition. *Developmental Psychology*, 58, 1003–1016.

<https://doi.org/10.1037/dev0001341>

## Anexos

### Anexo A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

#### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Pais / Responsáveis:**

#### **Título da pesquisa - Avaliação de habilidades de literacia emergente e o desempenho em leitura e escrita de palavras/pseudopalavras em crianças no 1º ano do ensino fundamental**

##### **Prezado(a) responsável:**

Você e seu/sua filho(a) estão sendo convidados(as) a participar de um projeto de pesquisa. Antes de você decidir participar ou não, é importante que você entenda por quais razões esta pesquisa está sendo feita e no que consiste sua participação. Por favor, leia as informações abaixo e esclareça eventuais dúvidas com os pesquisadores.

**Qual o objetivo do estudo?** Estamos procurando entender de que forma habilidades cognitivo-linguísticas da criança podem ajudá-las no início do processo de alfabetização a apresentarem um melhor desenvolvimento geral.

**Eu e meu filho(a) somos obrigados(a) a participar?** Você e seu/sua filho(a) têm liberdade para decidir se querem participar ou não. Pedimos que você leia este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido até o final e esclareça eventuais dúvidas com os pesquisadores. Se concordar em participar, basta clicar abaixo a este termo para confirmar sua concordância. E mesmo decidindo participar a princípio, você e seu/sua filho(a) tem o direito de desistir posteriormente, em qualquer momento, não havendo penalização alguma à você ou a seu/sua filho(a).

**O que acontecerá comigo e com meu filho(a) se decidirmos participar da pesquisa?** Se vocês decidirem participar, você, familiar/responsável, responderá a algumas perguntas sobre aspectos demográficos, socioeconômicos e culturais. Serão necessários, em média, 10 minutos para responder a estes questionários por meio desta Plataforma Digital. Caso for do seu interesse, poderá optar por continuar a pesquisa, cujo propósito será avaliarmos seu(sua) filho(a) de forma online por videoconferências em habilidades conhecidas como precursoras da alfabetização (linguagem oral, conhecimentos sobre o alfabeto etc.), bem como habilidades de leitura e escrita de palavras. Essa avaliação terá a duração de, em média, 45 minutos. Toda a avaliação será de forma remota. A criança precisa de um familiar ou responsável a acompanhando no período.

**Onde será feita a coleta das informações? Haverá custos para mim?** Os dados serão coletados de forma digital e, em um segundo momento, se for do seu interesse, em videoconferência juntamente com a criança. Se, nesse momento, você ou seu/sua filho(a) precisarem de um intervalo ou remarcar para continuidade em outro momento, basta solicitar aos pesquisadores. Os pesquisadores ficarão à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas. Não haverá qualquer custo extra relativo ao transporte, por exemplo.

**Existem riscos ou desvantagens em participar?** Os riscos são mínimos em participar desse estudo. Caso ocorra alguma possível intercorrência ou dano resultante da pesquisa, você e seu/sua filho(a) receberão o suporte necessário por parte do pesquisador. Se ocorrer fadiga (cansaço) por parte da criança ao longo da avaliação, uma pausa poderá ser feita e as avaliações poderão ser remarcadas para outro momento. A criança e a família serão orientadas a relatar qualquer dificuldade, desconforto ou intercorrência e solicitar interromper a avaliação. Como o segundo momento do processo de avaliação será de forma síncrona, em vídeo, o pesquisador/coletador de dados poderá acolher a demanda no mesmo instante. A família ainda pode entrar em contato com o pesquisador responsável através do email ([jerusafsalles@gmail.com](mailto:jerusafsalles@gmail.com)) para que possamos prestar recomendações e dar um encaminhamento adequado, se for necessário. Caso ainda assim, de algum modo você ou seu/sua filho(a) se sentir prejudicado, estará assegurado(a) através das vias judiciais e/ou extrajudiciais, conforme indica a legislação brasileira (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954; entre outras; e Resolução Conselho Nacional de Saúde nº 510 de 2016, Artigo 19). Gostaríamos de esclarecer também que a sua participação e do(a) seu/sua filho(a) é totalmente voluntária.

**Existem benefícios em participar do estudo?** Não existem benefícios diretos na participação nessa pesquisa. Porém, mais do que apenas a presente pesquisa, você estará beneficiando a sociedade. Serão beneficiadas em especial crianças no processo inicial de alfabetização, uma vez que você estará auxiliando a compreender quais fatores são importantes para que essa etapa da criança seja bem-sucedida. Além disso, será enviado às famílias participantes do segundo momento (avaliação com a criança por videoconferência) um retorno (parecer) quanto aos desempenhos da criança nas tarefas neuropsicológicas, bem como um folheto informativo “Como estimular a leitura e a escrita em casa?”. Quando esses dados revelarem a necessidade de encaminhamentos para outros profissionais, estes serão sugeridos.

**O fato de eu/meu filho(a) participar desse estudo é confidencial?** Todas as informações coletadas sobre você e seu filho(a) durante o andamento dessa pesquisa serão mantidas em sigilo e você terá direito ao acesso aos resultados da pesquisa. Os pesquisadores terão um registro de seu nome completo e de seu/sua filho(a) e suas informações de contato, mas não divulgarão essas informações. Seu nome será trocado por um código anônimo para a análise dos dados. Portanto, você e seu/sua filho(a) não serão reconhecidos(a). Pretendemos publicar os resultados dessa pesquisa em revistas científicas e, mesmo nestes, vocês não serão identificados(a).

**Quem está organizando essa pesquisa?** A pesquisadora responsável é a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Jerusa Fumagalli de Salles, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPG/UFRGS), com a colaboração da mestranda Érica Prates Krás Borges, do PPG em Psicologia/UFRGS.

**No caso de eu querer contatar a pesquisadora ou os coordenadores do estudo, como devo proceder?** A pesquisadora principal (Jerusa F. Salles) e a pesquisadora colaboradora do estudo estão disponíveis por e-mail e telefone.

Prof(a). Dr(a) Jerusa Fumagalli de Salles: [jerusafsalles@gmail.com.br](mailto:jerusafsalles@gmail.com.br) / fone: 51 982082645

Se houver dúvidas quanto às questões éticas referentes ao projeto, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da UFRGS, situado na Rua Ramiro Barcelos, 2600, Porto Alegre – RS – CEP: 90035-003. Fone: (51) 33085698. Email: [cep-psico@ufrgs.br](mailto:cep-psico@ufrgs.br)

**Se concordar em contribuir com o estudo, preencha os campos a seguir com seus dados.**

Eu \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, e-mail \_\_\_\_\_ e/ou telefone \_\_\_\_\_, responsável pela criança \_\_\_\_\_, recebi as informações sobre os objetivos, a importância desta pesquisa, bem como os procedimentos, riscos e benefícios envolvidos de forma clara e concordo em participar do estudo, nos seguintes termos:

1. Concordo em participar preenchendo todos os questionários em formato digital.

SIM

NÃO

2. Concordo em participar do momento de avaliação remota e online do(a) meu/minha filho(a) sobre suas habilidades relacionadas à alfabetização.

SIM Contato: \_\_\_\_\_

NÃO

(CIDADE), \_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ de 2021.



## Anexo B: Questionário Socioeconômico, de Condições de Saúde e Educação da Criança

**QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO, DE CONDIÇÕES DE SAÚDE E EDUCAÇÃO DA CRIANÇA**

Srs. Pais ou responsáveis,

Dando início à pesquisa intitulada “Avaliação de habilidades de literacia emergente e o desempenho em leitura e escrita de palavras/pseudopalavras em crianças no 1o ano do ensino fundamental” que você autorizou seu/sua filho(a) a participar, solicitamos que sejam preenchidos os dados abaixo.

Qualquer dúvida, contatar para a pesquisadora responsável: Érica - ericapkb@gmail.com

Quem preencheu: \_\_\_\_\_

Grau de parentesco com a criança: \_\_\_\_\_

Telefone para contato: \_\_\_\_\_

|     |   |
|-----|---|
| 1.  | Nome completo da criança:   |
| 2.  | Nome do pai:  |
| 3.  | Nome da mãe:  |
| 4.  | Data de nascimento da criança:  |
| 5.  | Os pais da criança são: ( ) casados/vivem juntos ( ) separados/divorciados/não vivem juntos   |
| 6.  | A criança nasceu prematura: ( ) sim ( ) não   |
| 7.  | A criança fala outra língua: ( ) sim ( ) não  |
| 8.  | Já apresentou ou ainda apresenta:<br>Dificuldade para escutar ( ) sim ( ) não / Usa aparelho para ouvir? ( ) sim ( ) não<br>Dificuldade para enxergar ( ) sim ( ) não / Usa lentes de contato/óculos? ( ) sim ( ) não |
| 9.  | Já apresentou ou apresenta alguma dificuldade de produzir ou compreender a fala?<br>( ) sim ( ) não   |
| 10. | A criança apresenta ou já apresentou alguma doença grave (por exemplo, epilepsia, tumor, meningite, pneumonia...)?<br>( ) sim Qual? _____ ( ) não   |
| 11. | A criança já recebeu algum diagnóstico psiquiátrico ou neurológico (p. ex. depressão, ansiedade, transtorno de déficit de atenção/hiperatividade)?  |

|  |   |
|--|---|
|  | ( ) sim Qual? _____<br>( ) não  |
| 12.  | A criança já tomou algum tipo de medicação por um longo período de tempo?<br>( ) sim ( ) não<br>Se sim:<br>Qual? _____ Por quê? _____<br>Por quanto tempo? _____ Se já parou, há quanto tempo? _____  |
| 13.  | Frequenta algum tipo de tratamento (médico, psicológico, fonoaudiológico...)?<br>( ) sim Qual? _____ Por quê? _____<br>( ) não  |
| 14.  | Como você classifica o tempo ou a qualidade da interação da criança com seus cuidadores desde o nascimento?<br>( ) Muito bom ( ) Bom ( ) Nem bom nem ruim ( ) Insatisfatório ( ) Muito insatisfatório |
| 15.  | Com que idade a criança entrou na escola? _____<br>Fez pré-escola? ( ) sim ( ) não  |
| 16.  | A criança apresenta dificuldades para aprender a ler ou a escrever? ( ) sim ( ) não   |
| <b>As questões a seguir serão relacionadas ao período de ensino remoto devido à pandemia do COVID-19</b> |   |
| 17.  | A criança acompanhou as aulas do ensino remoto? ( ) sim ( ) não ( ) a escola não ofereceu modalidade de ensino à distância ( ) outro _____  |
| 18.  | Se sim, com que frequência a criança compareceu às aulas à distância?<br>( ) diariamente ( ) de 2 a 3 vezes na semana ( ) 1 vez na semana ( ) outro _____   |
| 19.  | Você acompanhou as aulas de seu filho durante o ensino remoto? ( ) sim ( ) não  |
| 20.  | Se sim, com que frequência você acompanhou as aulas de seu filho?<br>( ) sempre ( ) quase sempre ( ) às vezes ( ) quase nunca ( ) outro _____   |
| 21.  | Em média, quantas horas diárias você dedicou para auxiliar seu filho com atividades escolares? _____ h  |
| 22.  | A criança apresentou dificuldades de adaptação ao ensino remoto? ( ) sim ( ) não  |

|     |   |
|-----|---|
| 23. | Se sim, que tipos de dificuldade? (assinale todas que se aplicarem)<br>( ) desatenção ( ) desmotivação ( ) dificuldades para utilizar o computador/tablet/celular<br>( ) outro _____  |
| 24. | Como você classifica a qualidade das aulas que seu filho frequentou no ensino remoto?<br>( ) Muito boa ( ) Boa ( ) Nem boa nem ruim ( ) Insatisfatória ( ) Muito insatisfatória<br>( ) Meu filho não frequentou o ensino remoto |

**ESCALA ABEP adaptada - Critério Brasil (2019)**

|  |
|--|
| 1. Qual membro da família contribui com a maior parte da renda do domicílio? _____   |
| 2. Qual a escolaridade da mãe ou a responsável?<br>( ) Analfabeto/ Ensino Fundamental I (1º à 5º série) Incompleto<br>( ) Fundamental I completo / Fundamental II (6º à 8º série) Incompleto<br>( ) Fundamental II completo / Médio incompleto<br>( ) Médio completo / Superior incompleto<br>( ) Superior completo  |
| 3. Qual a escolaridade do pai ou do responsável?<br>( ) Analfabeto/ Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) Incompleto<br>( ) Fundamental I completo / Fundamental II (6º ao 8º ano) Incompleto<br>( ) Fundamental II completo / Médio incompleto<br>( ) Médio completo / Superior incompleto<br>( ) Superior completo   |
| 4. Quais desses itens possui na sua casa, e em que quantidade?<br><br>Automóveis de passeio exclusivamente para uso particular _____<br>Empregados mensalistas, considerando apenas os que trabalham pelo menos cinco dias da semana _____<br>Máquinas de lavar roupa, excluindo tanquinho _____<br>Banheiros _____<br>DVD, considerando qualquer aparelho que leio DVD e desconsiderando DVD de automóvel _____<br>Geladeiras _____<br>Freezers independentes ou como parte da geladeira duplex _____<br>Microcomputadores, considerando computadores de mesa, laptops, notebooks e netbooks, e desconsiderando tablets, palms ou smartphones _____ |

Lavadora de louças \_\_\_\_\_

Forno de microondas \_\_\_\_\_

Motocicletas, desconsiderando as utilizadas exclusivamente para uso profissional \_\_\_\_\_

Máquinas secadoras de roupas, considerando lava e seca \_\_\_\_\_

5. A água do seu domicílio é proveniente de:

rede geral de distribuição     poço ou nascente     outro meio

6. Considerando o trecho da rua do seu domicílio, você diria que a rua é:

Rua pavimentada / asfaltada     Rua de terra / cascalho

7. Renda familiar total média (em reais): \_\_\_\_\_

8. Quantas pessoas moram na casa: \_\_\_\_\_

Anexo C: Protocolo de registro do Pré-Alfa (Pereira et al., *in press*)

**PROTOCOLO DE REGISTRO DE RESPOSTAS - AVALIAÇÃO NEUROPSICOLÓGICA DA CRIANÇA  
PROJETO DE PESQUISA**

**“Relações entre habilidades precursoras da alfabetização, variáveis ambientais e desempenho em leitura e escrita de palavras de crianças no 1º ano do EF”**

Nome da criança: \_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Idade: \_\_\_ anos \_\_\_ meses Escolaridade: \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_ ( ) pública ( ) privada

Data da coleta: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Hora início \_\_\_:\_\_\_ Hora término \_\_\_:\_\_\_ Examinador: \_\_\_\_\_

**PRÉ-ALFA**

**1.A. Escrita espontânea e dirigida**

**1.A1. Escrita do nome próprio** Pontuação: \_\_\_\_\_

**Análise qualitativa:**

( ) grafia com espelhamentos ( ) letras em duplicata  
( ) omissões de letras ( ) intrusões de letras /outros

**Fase do desenvolvimento da escrita:**

( ) Fase 1 ( ) Fase 2 ( ) Fase 3 ( ) Fase 4

**1.A2. Escrita das letras** Pontuação: \_\_\_\_\_

**do alfabeto**

**Análise qualitativa:**

( ) grafia com espelhamento ( ) letras em duplicata  
( ) omissões de letras ( ) intrusões de números/outros  
( ) ordem alfabética de escrita de letras

**1.A3. Escrita de palavras –** Pontuação: \_\_\_\_\_

**escrita espontânea**

**Análise qualitativa:**

( ) grafia com espelhamentos ( ) palavras em duplicata  
( ) omissões de letras ( ) intrusões de letras /outros

**Fase do desenvolvimento da escrita predominante:**

( ) Fase 1 ( ) Fase 2 ( ) Fase 3 ( ) Fase 4

|   |  |
|---|--|
| <p><b>3.B. Identificando letras pelo nome</b></p> <p>( ) S   ( ) A   ( ) L   ( ) P</p> <p>( ) F   ( ) O   ( ) M   ( ) V</p> <p>( ) B   ( ) R   ( ) T   ( ) G</p>  | <p><b>3.C. Identificando letras pelo som</b></p> <p>( ) G   ( ) S   ( ) T   ( ) O</p> <p>( ) N   ( ) E   ( ) R   ( ) X</p> <p>( ) A   ( ) F   ( ) D   ( ) M</p>  |
| <p><b>3.D. Nomeando letras</b></p> <p>Nomeação realizada      S   N   D   O   J</p> <p>   B   Z   Q   A   R</p> <p>   G   W   K   F   T</p> <p>   M   E   V   H   U</p> <p>   I   Y   L   C   P   X</p> <p>( ) nomeações corretas   ( ) nomeações incorretas</p> <p>( ) letras não nomeadas (não sabe/não respondeu)</p> <p><b>Análise Qualitativa:</b></p> <p>( ) ordem aleatória de nomeação de letras</p> <p>( ) reconhecimento de letras do próprio nome predomina</p> <p>Total - Nomeando letras: _____</p>  | <p><b>3.F. Nomeando letras</b></p> <p>Sons produzidos              R   Q   C   L   F</p> <p>   T   A   V   Z   J</p> <p>   M   N   O   E   U</p> <p>   S   B   P   G   D</p> <p>   I   X</p> <p>( ) sons corretos   ( ) sons incorretos</p> <p>( ) não produziu o som (não sabe/não respondeu)</p> <p><b>Análise Qualitativa:</b></p> <p>( ) ordem aleatória de produção de sons de letras</p> <p>( ) reconhecimento de sons do próprio nome predomina</p> <p>Total - Produzindo sons de letras: _____</p> |
| <p><b>Vocabulário / Nomeação de figuras</b></p> <p>Acertos:</p> <p>Erros:</p> <p>Observações:</p> <p>1. aranha    13. vassoura    25. pato    37. mamadeira</p> <p>2. banana    14. foguete    26. camisa    38. alicate</p> <p>3. abacaxi    15. garrafa    27. sapato    39. madeira</p> <p>4. relógio    16. vestido    28. pássaro    40. pente</p> <p>5. jornal    17. boné    29. mão    41. chave</p> <p>6. âncora    18. boneca    30. fogão    42. cobra</p> <p>7. morcego    19. touca    31. mamão    43. dragão</p> <p>8. jacaré    20. escova dente    32. girafa    44. chá</p> <p>9. sino    21. pé    33. roupão    45. papel higiênico</p> <p>10. sapo    22. estrela    34. pão    46. uva</p> <p>11. côco    23. sol    35. bolsa    47. pá</p> <p>12. chuva    24. pedra    36. toalha    48. morango</p> <p>Total – Nomeação de figuras: ____/48</p> | <p><b>5.B. Identificação de aliterações</b></p> <p><b>Treino:</b></p> <p><b>Dado</b>   ( ) Doces   ( ) Baú   ( ) Sorvete</p> <p><b>Picolé</b>   ( ) Borboleta   ( ) Porco   ( ) Leão</p> <p><b>Teste:</b></p> <p>a) <b>Aranha</b>   ( ) Banana   ( ) Abacaxi   ( ) Relógio</p> <p>b) <b>Jornal</b>   ( ) Âncora   ( ) Morcego   ( ) Jacaré</p> <p>c) <b>Sino</b>   ( ) Sapo   ( ) Coco   ( ) Chuva</p> <p>d) <b>Vassoura</b>   ( ) Foguete   ( ) Garrafa   ( ) Vestido</p> <p>Total – Identificação de aliterações: _____</p>  |

|  |  |
|--|--|
| <p><b>5.C. Manipulação Silábica</b></p> <p><b>5.C.1 Adição de Sílabas</b></p> <p><b>Treino:</b><br/>Peru ( ) Golfinho ( ) <b>Peruca</b> ( ) Unicórnio</p> <p><b>Teste:</b><br/>a) <b>Boné</b> ( ) Boneca ( ) Touca ( ) Escova<br/>b) Pé ( ) Estrela ( ) Sol ( ) <b>Pedra</b></p> <p><b>Treino:</b><br/>Vela ( ) <b>Fivela</b> ( ) Lâmpada ( ) Livro</p> <p><b>Teste:</b><br/>c) <b>Pato</b> ( ) Camisa ( ) <b>Sapato</b> ( ) Pássaro<br/>d) <b>Mão</b> ( ) Fogão ( ) <b>Mamão</b> ( ) Girafa</p> <p>Total – Adição de sílabas: _____</p> | <p><b>5.C.2. Subtração de Sílabas</b></p> <p><b>Treino:</b><br/><b>Sacola</b> ( ) Quadro ( ) <b>Cola</b> ( ) Coruja</p> <p><b>Teste:</b><br/>a) <b>Roupão</b> ( ) <b>Pão</b> ( ) Bolsa ( ) Toalha<br/>b) <b>Mamadeira</b> ( ) Alicates ( ) <b>Madeira</b> ( ) Pente</p> <p><b>Treino:</b><br/><b>Golfe</b> ( ) Apito ( ) Bota ( ) <b>Gol</b></p> <p><b>Teste:</b><br/>c) <b>Chave</b> ( ) Cobra ( ) Dragão ( ) <b>Chá</b><br/>d) <b>Papel</b> ( ) Uva ( ) <b>Pá</b> ( ) Morango</p> <p>Total – Subtração de Sílabas: _____</p> |
|--|--|

## Anexo D: Tarefa de Leitura de Palavras e Pseudopalavras Isoladas (Salles et al., 2017)

**TAREFA DE LEITURA DE PALAVRAS/PSEUDOPALAVRAS ISOLADAS – LPI****Treino****Palavras reais:****Pseudopalavras:**

|          |          |          |          |
|----------|----------|----------|----------|
| Leão     | Bife     | Rosa     | Lusa     |
| Montanha | Floresta | Maionese | Naiotise |

**Tarefa**

| Palavras Reais |        |                | Pseudopalavras |   |
|----------------|--------|----------------|----------------|---|
| Regulares      |        | Irregulares    |                |   |
| Frequentes     | Curtas | 1. Sala        | 6. Táxi        | 1. Tapi<br>2. Lobe<br>3. Cusbe<br>4. Jolha<br>5. Prina<br>6. Brele<br>7. Unas<br>8. Clobo<br>9. Turse<br>10. Cifo |
|                |        | 2. Fada        | 7. Belo        |   |
|                |        | 3. Campo       | 8. Bosque      |   |
|                | Longas | 4. Carro       | 9. Velho       |   |
|                |        | 5. Livro       | 10. Prova      |   |
|                |        | 11. Operação   | 16. Alfabeto   |   |
|                |        | 12. Presente   | 17. Resposta   |   |
|                |        | 13. Parágrafo  | 18. Exercício  |   |
|                |        | 14. Importante | 19. Transporte |   |
|                |        | 15. Dinheiro   | 20. Exemplo    |   |

**Análise Quantitativa (Acertos):**

Total \_\_\_/30

|                             |                             |
|-----------------------------|-----------------------------|
| Palavras reais: ___/20 ___% | Pseudopalavras: ___/10 ___% |
| Reais regulares: ___/10     | Reais irregulares: ___/10   |
| Reais curtas: ___/10        | Reais longas: ___/10        |
| Reais frequentes: ___/20    |                             |

**Análise dos Efeitos Psicolinguísticos e Tipos de Erros:****Palavras/Pseudop.**

|   |  |  |  |
|---|--|--|--|
| Lexicalidade (% p reais - % pseudop) =      | Paralexia                                |  |  |
| Regularidade (reg - irreg) =                | Regularizações                           |  |  |
| Extensão palavras reais (curtas - longas) = | Neologismos                              |  |  |
|   | Desconhecimento de regra contextual      |  |  |
|   | Substituição de fonemas surdos e sonoros |  |  |
|   | Lexicalizações                           |  |  |
|   | Outros: _____                            |  |  |



## Anexo E: Tarefa de escrita do Neupsilin-Inf (Salles et al., 2011)

**TAREFA DE ESCRITA SOB DITADO DE PALAVRAS E PSEUDOPALAVRAS ISOLADAS - NEUPSILIN-Inf****Palavras**

|         |         |           |         |             |         |
|---------|---------|-----------|---------|-------------|---------|
| 1. Boi  | (1) (0) | 6. Fala   | (1) (0) | 11. Hino    | (1) (0) |
| 2. Dor  | (1) (0) | 7. Pesca  | (1) (0) | 12. Palavra | (1) (0) |
| 3. Pai  | (1) (0) | 8. Feliz  | (1) (0) | 13. Criança | (1) (0) |
| 4. Não  | (1) (0) | 9. Porão  | (1) (0) | 14. Marreca | (1) (0) |
| 5. Gato | (1) (0) | 10. Texto | (1) (0) |             |         |

Total: \_\_\_/14

**Pseudopalavras**

|                      |         |
|----------------------|---------|
| 1. zala "zála"       | (1) (0) |
| 2. saliz "salíz"     | (1) (0) |
| 3. gavo "gávo"       | (1) (0) |
| 4. moide "móide"     | (1) (0) |
| 5. vopegas "vopêgas" | (1) (0) |

Total: \_\_\_/5

Total: \_\_\_/19

**Análise Qualitativa**

Tipos de erros (número total de):

|  |  |
|--|--|
| Regularizações                           |  |
| Neologismos                              |  |
| Desconhecimento de regra contextual      |  |
| Substituição de fonemas surdos e sonoros |  |
| Paralexia                                |  |
| Lexicalizações                           |  |
| Transcrições de fala                     |  |
| Outros: _____                            |  |

## Anexo F: Orientações para sessão avaliativa enviada aos responsáveis

# ORIENTAÇÕES PARA SESSÃO AVALIATIVA

Serão avaliadas seis habilidades que estão relacionadas com a alfabetização:

- Escrita Emergente
- Conhecimentos sobre o Alfabeto
- Vocabulário
- Consciência Fonológica
- Leitura de Palavras
- Escrita de Palavras



**DURAÇÃO APROXIMADA**  
45-50 minutos

**MATERIAIS NECESSÁRIOS**  
2 folhas pautadas  
1 lápis de escrever

## ORIENTAÇÕES GERAIS

- Na avaliação, a criança deve ser acompanhada pelo responsável
- A câmera e o microfone devem permanecer ligados
- O local deve ser silencioso e com poucos estímulos
- A mesa do computador deve ter espaço suficiente para a criança fazer as tarefas de escrita
- Crianças que usam óculos e/ou aparelho auditivo devem estar usando durante a avaliação



## IMPORTANTE!

Lembre-se de não dar a resposta nem corrigir a criança. As tentativas e os tipos de erro que a criança comete são importantes para identificarmos em qual estágio do desenvolvimento da leitura e da escrita ela se encontra.

## Anexo G: Parecer Consubstanciado do CEP

INSTITUTO DE PSICOLOGIA  
DA UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO RIO GRANDE DO SUL -



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** Relações entre habilidades precursoras da alfabetização, variáveis ambientais e desempenho em leitura e escrita de palavras de crianças no 1º ano do Ensino Fundamental

**Pesquisador:** Jerusa Fumagalli de Salles

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 42544621.1.0000.5334

**Instituição Proponente:** Instituto de Psicologia - UFRGS

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 4.581.851

**Apresentação do Projeto:**

O projeto trata de habilidades precursoras da alfabetização bem sucedida, também conhecidas como habilidades de literacia emergente. Dentre estas habilidades encontram-se o conhecimentos sobre o alfabeto, escrita das letras e do nome, consciência fonológica e vocabulário. Enquanto a maior parte dos estudos publicados investiga a relação entre habilidades de literacia emergente, avaliadas antes da entrada na escola, e o desempenho em leitura e escrita ao longo do Ensino Fundamental, menos estudos buscam compreender como essas variáveis se relacionam no início do processo de alfabetização. Importante ressaltar que o desenvolvimento destas habilidades é influenciado pelo contexto no qual as crianças se encontram, com destaque para características do ambiente de literacia familiar e o nível socioeconômico da família, bem como fatores escolares. Assim, este projeto de pesquisa tem o objetivo de investigar as relações entre habilidades cognitivo-linguísticas precursoras da alfabetização, variáveis ambientais da criança (familiares e escolares) e o desempenho em leitura e escrita de palavras no 1º ano do Ensino Fundamental.

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

Investigar as relações entre variáveis ambientais da criança, habilidades precursoras da alfabetização, desenvolvimento infantil e leitura e escrita no 1º ano do ensino fundamental.

**Endereço:** Rua Ramiro Barcelos, 2600 Sala 116

**Bairro:** Santa Cecília

**CEP:** 90.035-003

**UF:** RS

**Município:** PORTO ALEGRE

**Telefone:** (51)3308-5698

**Fax:** (51)3308-5698

**E-mail:** cep-psico@ufrgs.br

INSTITUTO DE PSICOLOGIA  
DA UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO RIO GRANDE DO SUL -



Continuação do Parecer: 4.581.851

**Objetivo Secundário:**

a) Investigar associações entre variáveis familiares (NSE, e literacia/numeracia familiar), escolares (tipo e IDEB da escola), habilidades precursoras da alfabetização (linguagem oral [consciência fonológica e vocabulário], conhecimentos sobre o alfabeto e escrita emergente), domínios do desenvolvimento infantil (cognitivo, motor [grosso e fino], comunicação e linguagem [receptiva e expressiva], socioemocional, e comportamento adaptativo), e o seu desempenho em linguagem escrita (leitura e escrita de palavras) no 1º ano do ensino fundamental.

b) Investigar o poder preditor de variáveis familiares (NSE, e literacia/numeracia familiar), escolares (IDEB e tipo de escola), habilidades precursoras da alfabetização (linguagem oral, conhecimentos sobre o alfabeto e escrita emergente) para desfechos em domínios do desenvolvimento infantil (cognitivo, motor [grosso e fino], comunicação e linguagem [receptiva e expressiva], socioemocional, e comportamento adaptativo) e leitura e escrita de palavras de crianças no 1º ano do ensino fundamental.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:**

Os riscos são mínimos em participar desse estudo. Caso ocorra alguma possível intercorrência ou dano resultante da pesquisa, o participante receberá o suporte necessário por parte do pesquisador. Se ocorrer fadiga (cansaço) por parte da criança ao longo da avaliação, uma pausa poderá ser feita e as avaliações poderão ser remarcaadas para outro momento. A criança e a família serão orientadas a relatar qualquer dificuldade, desconforto ou intercorrência e solicitar interromper a avaliação. Como uma parte do processo de avaliação será de forma síncrona, em vídeo, no momento mesmo o pesquisador/coletador de dados poderá acolher a demanda. A família ainda pode entrar em contato com o pesquisador responsável para prestar recomendações e dar um encaminhamento adequado se for necessário. Caso ainda assim, de algum modo o participante se sentir prejudicado, estará assegurado(a) através das vias judiciais e/ou extrajudiciais, conforme indica a legislação brasileira (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954; entre outras; e Resolução Conselho Nacional

**Endereço:** Rua Ramiro Barcelos, 2600 Sala 116  
**Bairro:** Santa Cecília **CEP:** 90.035-003  
**UF:** RS **Município:** PORTO ALEGRE  
**Telefone:** (51)3308-5698 **Fax:** (51)3308-5698 **E-mail:** cep-psico@ufrgs.br

INSTITUTO DE PSICOLOGIA  
DA UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO RIO GRANDE DO SUL -



Continuação do Parecer: 4.581.851

de Saúde nº 510 de 2016, Artigo 19).

Quando forem observados suspeitas de questões de ordem emocional e/ou educativas/de aprendizagem (ou de outra natureza) ao longo das coletas, será realizado informe junto às famílias. Dessa forma, pretende-se auxiliar na adoção das medidas necessárias ao encaminhamento do caso para um profissional especializado (psicólogo, psiquiatra, psicopedagogo, serviço de educação especial, etc.).

**Benefícios:**

Não existem benefícios diretos na participação nessa pesquisa. Porém, mais do que apenas a presente pesquisa, o participante estará beneficiando a sociedade. Serão beneficiadas em especial crianças no processo inicial de alfabetização, uma vez que você estará auxiliando a compreender quais fatores são importantes para que essa etapa da criança seja bem-sucedida. Além disso, será enviado às famílias participantes um retorno (parecer) quanto aos desempenhos da criança nas tarefas neuropsicológicas. Quando esses dados revelarem a necessidade de encaminhamentos para outros profissionais, estes serão sugeridos.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O projeto está bem descrito, ética e metodologicamente, e mostra mérito em sua questão de pesquisa.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Está adequado às orientações preconizadas.

**Recomendações:**

Não há.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O projeto está Aprovado.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Este projeto de pesquisa tem mérito e encontra-se adequado ética e metodologicamente, portanto, aprovado por este CEP.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

**Endereço:** Rua Ramiro Barcelos, 2600 Sala 116  
**Bairro:** Santa Cecília **CEP:** 90.035-003  
**UF:** RS **Município:** PORTO ALEGRE  
**Telefone:** (51)3308-5698 **Fax:** (51)3308-5698 **E-mail:** cep-psico@ufrgs.br

**INSTITUTO DE PSICOLOGIA  
DA UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO RIO GRANDE DO SUL -**



Continuação do Parecer: 4.581.851

| Tipo Documento  | Arquivo                                       | Postagem               | Autor                   | Situação |
|---|---|------------------------|-------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto                            | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1685164.pdf | 21/01/2021<br>15:34:25 |                         | Aceito   |
| Outros  | Compesq.pdf                                   | 21/01/2021<br>15:33:29 | GABRIELLA<br>KOLTERMANN | Aceito   |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador                 | Projeto_Plataforma_Brasil.pdf                 | 21/01/2021<br>15:20:46 | GABRIELLA<br>KOLTERMANN | Aceito   |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE_TALE.pdf                                 | 21/01/2021<br>15:04:56 | GABRIELLA<br>KOLTERMANN | Aceito   |
| Cronograma  | Cronograma.pdf                                | 21/01/2021<br>15:03:21 | GABRIELLA<br>KOLTERMANN | Aceito   |
| Folha de Rosto  | Folha_de_Rosto.pdf                            | 21/01/2021<br>15:02:11 | GABRIELLA<br>KOLTERMANN | Aceito   |

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

PORTO ALEGRE, 09 de Março de 2021

---

**Assinado por:  
Tatiana Reidel  
(Coordenador(a))**

**Endereço:** Rua Ramiro Barcelos, 2600 Sala 116  
**Bairro:** Santa Cecília **CEP:** 90.035-003  
**UF:** RS **Município:** PORTO ALEGRE  
**Telefone:** (51)3308-5698 **Fax:** (51)3308-5698 **E-mail:** cep-psico@ufrgs.br

## Anexo H: Termo de Assentimento

### **Termo de Assentimento Livre e Esclarecido em formato oral - Crianças**

\*O seguinte texto será lido em voz alta para a criança (na presença do familiar/responsável) durante a videoconferência e ela ao final deverá responder se aceita ou não participar da pesquisa.

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa. Seus pais e/ou responsáveis já permitiram que você participe.

Queremos entender como algumas habilidades relacionadas com a leitura e a escrita podem ajudar as crianças a apresentarem um melhor desenvolvimento da leitura e da escrita.

Você só precisa participar da pesquisa se quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir. As crianças que irão participar desta pesquisa têm de 6 a 7 anos de idade e são alunos do 1º ano do ensino fundamental.

Você irá resolver algumas atividades parecidas com as atividades da escola, como ler e escrever palavras e dizer o nome das letras. Caso você fique cansado(a) durante as atividades, você poderá escolher parar e continuar em outro momento.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa além dos seus familiares; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der.

Você aceita participar?