



ISPA | Instituto Universitário

*Nomes e Sons das Letras – O que mais facilita a sua
mobilização nas escritas inventadas?*

Joana Maia Nogueira

10733

Orientador de Dissertação:

Professora Doutora Ana Cristina Silva

Coordenador de Seminário de Dissertação:

Professora Doutora Lourdes Mata

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de:

MESTRE EM PSICOLOGIA

Especialidade em Psicologia Educacional

2010 / 2011

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação de Professor Ana Cristina Silva, apresentada no Instituto Superior de Psicologia Aplicada, para obtenção do grau de Mestre na especialidade de Psicologia Educacional conforme o despacho da DGES, nº 19673/2006 publicado em Diário da Republica 2ª série de 26 de Setembro, 2006.

AGRADECIMENTOS

Os meus agradecimentos são, não só para todas as pessoas que contribuíram, directa ou indirectamente, na elaboração deste trabalho, mas agradeço especialmente pelas oportunidades que estas pessoas me concederam, para que este trabalho possa aqui ter lugar.

Mais que a finalização de um percurso, esta etapa constitui-se como o início de um caminho.

É certo que os maiores obstáculos são sempre aqueles que nos impomos a nós próprios, e por isso, o mais que posso agradecer é àqueles em quem confio, por não me terem deixado desistir de mim. Com todo o meu carinho e inteiro reconhecimento:

À Professora Doutora Ana Cristina Silva, pela perseverança, dedicação, pelo exemplo e inspiração do que é ser *gente*.

À Sara Bico pela insólita cumplicidade, que é maior que o entendimento.

À Professora Doutora Lourdes Mata, pela compreensão de tudo.

À minha família, que não há agradecimento que caiba no espectro do dizível.

À minha mãe, pelo mundo.

Aos meus amigos, por isso mesmo.

À maior das estrelas que brilha no céu, por me iluminar sempre.

*“ A sociedade humana, o mundo, o homem todo inteiro está
no alfabeto (...) O alfabeto é uma fonte”*

Victor Hugo

RESUMO

O objectivo do presente estudo foi avaliar o efeito de factores intrínsecos ao conhecimento do nome e do som das letras, na qualidade das escritas inventadas de crianças, antes do ensino formal da leitura e escrita. Especificamente pretendeu-se estudar o carácter facilitador de palavras que continham o nome das letras e palavras que continham o som das letras, quer na sílaba inicial quer na sílaba final, para a mobilização dessas letras, nos processos precoces de fonetização. Foi também analisada a relação das fonetizações realizadas com o modo de articulação das letras, comparando letras com som fricativo e letras com som oclusivo. Foram seleccionadas 15 participantes de idades entre os 5-6 anos do jardim-de-infância, que pertenciam ao nível conceptual silábico sem fonetização . Às crianças, foi ditada uma lista de palavras que cumpriam com os requisitos considerados facilitadores. Verificou-se que nas produções escritas, houve em média mais letras correctamente mobilizadas em palavras cuja sílaba inicial correspondia ao nome das letras.

Palavras-chave (máximo 3): Nome e Som das Letras, Escritas Inventadas, Fonetização

ABSTRACT

The aim of this study was to evaluate the effect of factors there are intrinsic to the knowledge of the name and sound of letters, at the quality of children's invented spellings, before the formal teaching of reading and writing. Specifically the aim was to study the nature facilitator of words containing the names of letters and words containing the sound of the letters, in the initial syllable and in the final syllable, for the mobilization of those letters in early phonetic processes. We also examined the relationship of writing phonetization performed with the point of articulation of the letters, comparing letters with fricative sounds and letters with occlusive sound. We selected 15 participants aged between 5-6 years of kindergarten, children who belonged to the conceptual level syllabic without phonetization. The task was dictated a list of words that met the requirements considered facilitators. It was found that the written productions, there were on average more letters correctly deployed in words whose initial syllable corresponded to the names of the letters.

Key Words: Name and Sound of Letters, Invented Spellings, Phonetization

ÍNDICE

Agradecimentos	III
Resumo	V
Abstract	VI
ÍNDICE	VII
ÍNDICE DE TABELAS	VIII
1.INTRODUÇÃO	1
2.REVISÃO DA LITERATURA	3
2.1.A Emergência da Linguagem Escrita	3
2.2.Sistema Alfabético Português	5
2.3.Perspectiva Psicogenética	6
2.4.Escritas Inventadas	11
2.5.Conhecimento dos nomes e sons das letras	13
2.5.1.Conhecimento do Nome das Letras na Emergência da Linguagem Escrita	14
2.5.2.Nomes e Sons da Letras e Consciência Fonológica	15
2.5.3.Estrutura do Nome das Letras	17
2.5.4.Vogais e Consoantes	19
2.5.5.Posição das Letras nas Palavras	21
3.METODOLOGIA	23
3.1.Objectivo, Problemática e Hipóteses	23
3.2.Participantes	26
3.3.Instrumento	29
3.4.Tratamento dos Dados	31
4.RESULTADOS E DISCUSSÃO	32
5.CONCLUSÃO	37
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	39
ANEXOS	
ANEXO A	45
ANEXO B	53

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Lista de Palavras com Consoantes coincidentes com o nome da letra e consoantes que se aproximam do som da letra, nas Sílabas Inicial e Final.	29
Tabela 2: Lista de Palavras com Vogais Abertas (coincidentes com o nome da letra) e Vogais Fechada, nas Sílabas Inicial e Final.	30
Tabela 3: Comparação das Médias relativamente às mobilizações correctas de consoantes para o caso das sílabas coincidentes com o Nome da Letra e sílabas coincidentes com o Som da Letra.	32
Tabela 4: Comparação das Médias relativamente às mobilizações correctas de vogais para o caso das sílabas coincidentes com o Nome da Letra (vogal aberta) e sílabas coincidentes com o Som da Letra (vogal fechada).	33
Tabela 5: Comparação das Médias relativamente às mobilizações correctas de consoantes que correspondem ao nome da letra, quando a sua posição se encontra na Sílabas Inicial e quando a sua posição é na Sílabas Final.	34
Tabela 6: Comparação das Médias relativamente às mobilizações correctas de vogais que correspondem ao nome da letra – Vogais Abertas, quando a sua posição se encontra na Sílabas Inicial e quando a sua posição é na Sílabas Final.	34
Tabela 7: Comparação das Médias relativamente às mobilizações correctas de consoantes que correspondem ao som da letra, quando a sua posição se encontra na Sílabas Inicial e quando a sua posição é na Sílabas Final.	35
Tabela 8: Comparação das Médias relativamente às mobilizações correctas de vogais que correspondem ao som da letra – Vogais Fechadas, quando a sua posição se encontra na Sílabas Inicial e quando a sua posição é na Sílabas Final.	35
Tabela 9: Comparação das Médias relativamente às mobilizações correctas de letras de acordo com o seu modo de articulação, letras que representam sons fricativos e letras que representam sons oclusivos.	36

1. INTRODUÇÃO

A realização deste estudo enquadra-se na problemática da aquisição da linguagem escrita, sendo esta uma faculdade cada vez mais premente nos dias de hoje.

A apreensão da lógica alfabética da escrita requer capacidades para segmentar as palavras nos seus elementos fonéticos e para os recuperar na respectiva ordem, de forma a associá-los aos respectivos grafemas. Vários factores podem interferir na maior facilidade ou dificuldade em aceder ao princípio alfabético, nomeadamente o ambiente sócio-cultural em que a criança participa, a riqueza e frequência das suas interacções à volta dos livros e do “objecto escrita”, a consciência fonológica, as características do sistema de escrita que tem de aprender, factores que provavelmente se potenciam e interagem sem que saiba muito sobre essas eventuais interacções (Fayol & Gombert, 2002).

É neste sentido que propomos a realização de um estudo que possa contribuir na avaliação dos factores mais facilitadores na mobilização de letras, aumentando a qualidade das realizações escritas, nas escritas espontâneas, em crianças do ensino pré-formal. Assim, o objectivo deste trabalho é avaliar o efeito que o nome e o som das letras tem na qualidade das escritas inventadas, de crianças que não tiveram ainda um ensino formal da linguagem escrita.

Desta forma, iremos nos próximos capítulos rever alguma da literatura existente sobre estes factores, iniciando com uma apresentação da evolução que tem tido nas últimas décadas a concepção sobre a aquisição da linguagem escrita, seguido de uma breve caracterização do Sistema de Escrita utilizado em Portugal, o Sistema de Escrita Alfabético Português. Posteriormente, apresentamos dois modelos sobre a evolução das conceptualizações infantis da linguagem escrita sendo adoptado como referencial neste trabalho o modelo apresentado por Alves Martins (1994). Falaremos também das Escritas inventadas e na evolução que desencadeiam nas conceptualizações precoces sobre a escrita, e finalmente sobre o papel do conhecimento do nome e dos sons da letras, a sua importância na emergência da linguagem escrita, a sua associação à consciência fonológica, sendo estes dois factores, em conjunto, reconhecidos como fortes preditores de sucesso da aquisição da linguagem escrita. Faremos ainda outras distinções pertinentes quanto ao conhecimento do nome e som da letra, como a diferenciação de consoantes e vogais, e a posição que ocupam nas palavras, se no início ou no fim.

Na segunda parte deste trabalho, apresentamos a problemática e as hipóteses, faremos uma descrição da metodologia utilizada bem como a apresentação e discussão dos resultados obtidos e a respectiva conclusão.

2. REVISÃO DA LITERATURA

2.1 A Emergência da Linguagem Escrita

O modo de encarar a aprendizagem da linguagem escrita mudou muito ao longo das últimas décadas.

Numa perspectiva de pedagogia tradicional, os conteúdos eram separados das vivências dos alunos e da realidade social. Pressupõe-se que as crianças tinham as mesmas capacidades que os adultos, ainda que menos desenvolvidas, e as aquisições eram avaliadas na sua configuração final, sem considerar os processos envolvidos.

Durante muito tempo entendeu-se o acto de ler como uma actividade essencialmente perceptiva, considerando-se a capacidade de discriminação visual e dos sons, como os aspectos mais importantes a ter em conta no processo de aprendizagem das crianças (Martins & Niza, 1998; Neves & Martins, 1992, 1994)

Por este motivo, as actividades de sala de aula eram essencialmente de repetição, sendo o ensino tido como um treino sistemático, destinado ao domínio progressivo de noções de espaço, ritmo, esquema corporal. Assim, as actividades desenvolvidas na escola para a aquisição da linguagem escrita eram o desenho de letras e a associação destas formas gráficas aos correspondentes sonoros, através da memorização. Promovia-se essencialmente o desenvolvimento motor e as habilidades consideradas essenciais como, motricidade fina, lateralidade e estruturação espaço-temporal (Alves Martins e Niza, 1998).

Segundo Mata (1995) os “objectivos prioritários na escola, eram tanto o domínio da técnica de descodificação como o controlo do traço, para uma boa caligrafia” (Op. Cit., p. 8)

À medida que a linguagem escrita foi ganhando estatuto enquanto objecto de reflexão, conquistando o seu lugar entre as ciências linguísticas, muitos autores (e.g., Piaget, 1977; Vygotsky, 1977) procuraram enquadrar a sua génese no desenvolvimento infantil.

São muitas as investigações que demonstram que a aprendizagem da linguagem escrita começa bastante antes do seu ensino formal na escola (e.g., Ferreiro & Teberosky, 1979; Alves Martins, 1994). As crianças começam a interessar-se pela natureza da escrita muito antes dessa aprendizagem formal na escola, uma vez que por todo o lado, nas suas vidas, convivem com os signos linguísticos a que chamamos palavras e com os seus constituintes – as letras.

O domínio da oralidade é adquirido pela criança aos 4 anos (Chomsky, 1973). Por esta altura, a criança encontra-se envolvida na sua comunidade porque já domina a oralidade, em contextos onde a escrita também já está presente: livros, jornais, actividades relacionadas com a escrita. Portanto, aos 6 anos, quando inicia a aprendizagem formal da escrita tem já um contacto longo com este código. Este conhecimento, que ainda não contempla as regras do universo escrito, assenta fundamentalmente sob um ponto de vista funcional.

Percebe nessa altura que a escrita é composta por letras e que os adultos estranhamente, as transformam em palavras orais: o acto de ler. Se tem letras, pode-se ler, parecem intuir as crianças. A criança vai assim explorando activamente o universo escrito (Ferreiro, 1992). O desafio que a escola lhe lança não é o de compreender que as letras podem codificar a linguagem, mas antes o processo que permite a relação entre o nível oral e escrito.

A abundante investigação realizada nas últimas décadas, independentemente das análises mais centradas nos aspectos conceptuais, linguísticos e cognitivos ou nas características sociais e culturais da escrita, permitem-nos encarar a aprendizagem da linguagem escrita sob o ponto de vista das crianças, como sujeito construtor do conhecimento, constituindo-se “como principal actor das descobertas que faz, construindo progressivamente os seus conhecimentos sobre a linguagem escrita nas suas tentativas de assimilação da informação que o meio lhe proporciona” (Martins & Silva, 1999, p. 50)

A partir da proposta inovadora de trabalho de investigação introduzida por Ferreiro e Teberosky (1979) para a língua castelhana, a aquisição da linguagem escrita, considerada até então como uma aquisição propriamente escolar, começou a ser estudada segundo uma perspectiva psicolinguística e cognitiva, como um desenvolvimento que se inicia, na maioria dos casos, em contextos extra-escolares. A respeito do processo de apropriação da escrita, as autoras (op. Cit) introduziram a noção de *psicogénese da linguagem escrita*, um percurso desenvolvimental percorrido pelas crianças, antes do ensino formal da escrita e da leitura, no qual, por intermédio da interacção com este objecto cultural, vão estabelecendo hipóteses sobre o universo da linguagem escrita.

“A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história”. (Vigotsky, 1977, p. 39). Desde muito cedo que as crianças se interrogam e põem hipóteses sobre o escrito que as rodeia, sobre as suas funções, as suas características formais, as suas relações com a linguagem oral. A estas hipóteses, a estas representações sobre a

linguagem escrita, chamam-se **concepções precoces sobre a linguagem escrita** (Ferreiro & Teberosky, 1986).

2.2 Sistema Alfabético Português

O sistema de escrita do Português é alfabético, como tal assume um conjunto de características específicas que a criança tem que de apropriar durante a sua aprendizagem da linguagem escrita.

Os sistemas de escrita baseados na representação fonémica são sistemas que se caracterizam por uma grande economia de símbolos, na medida em que codificam as unidades da linguagem - os fonemas. A invenção grega da escrita alfabética é o exemplo paradigmático deste tipo de representação. O princípio alfabético considera que o símbolo escrito se encontra associado à unidade mínima da fala, os fonemas (Lieberman, Shankweiler, & Lieberman, 1989).

Dentro das várias escritas alfabéticas, a natureza das correspondências entre grafemas e fonemas variam de língua para língua, sendo específicas à ortografia em questão. Ortografias como a servo-croata e a italiana caracterizam-se por correspondências grafema-fonema de um-para-um. Isto significa que a cada grafema corresponde um, e só um, fonema, e que a cada fonema corresponde um, e só um, grafema.

Ortografias deste tipo, onde as correspondências são de um-para-um, são designadas na literatura por ortografias transparentes ou superficiais (Harley, 1995/1997; Henderson, 1984). No extremo oposto encontram-se as ortografias profundas onde a complexidade das correspondências é muito maior, e onde grande parte delas não é explicada por regras. Um exemplo paradigmático deste tipo de ortografia é a ortografia inglesa, onde as correspondências são de muitos-para-muitos. Neste caso, um grafema pode ser lido de várias maneiras possíveis, o mesmo acontecendo com os fonemas que também podem ser escritos de diferentes maneiras.

No caso do Português Europeu, a ortografia aproxima-se mais do polo transparente sendo esta aproximação maior quando se considera a leitura do que a escrita. Na verdade, a ortografia do Português Europeu é mais irregular do ponto de vista da escrita do que da leitura

De referir também a multiplicidade de grafismos para representar a mesma letra, uma vez que cada letra se pode apresentar na sua forma maiúscula ou minúscula, manuscrita ou impressa, pelo que a criança deverá também compreender que, contudo, se mantém o mesmo significado.

Para além deste aspecto, apontam Chauveau e Rogovas – Chauveau (1989) para o facto de existirem muitas letras perceptivelmente semelhantes, que representam diferentes fonemas, como é o caso das oclusivas d, b, p, q, que apenas diferem na orientação de dois constituintes gráficos : um círculo e um traço vertical.

Existem outros aspectos formais a atender num sistema de escrita alfabético, como a sua orientação espacial, organizando-se da esquerda para a direita, distinguem-se no texto parágrafos, sinais de pontuação e espaçamento entre letras. A aprendizagem da leitura e escrita requer que todas estas características sejam apropriadas pela criança, o que exige elevados níveis de reflexão conceptual para tal complexidade (Goodman, 1987; Ferreiro, 2004).

2.3. Perspectiva Psicogenética

O percurso evolutivo das conceptualizações infantis sobre a linguagem escrita originalmente proposto por Ferreiro e Teberosky (1979) tem sido alvo de sucessivas reestruturações (e.g., Ferreiro, 1987, 1988, 1992, 1995).

1ª Etapa:

É durante este período que a criança começa a descobrir as características que possibilitam a introdução de alguma variedade no interior das marcas gráficas . A primeira diferenciação que ocorre é aquela que separa as marcas icónicas das restantes. A escrita é definida e identificada por não ser um desenho, ou seja, a sua identificação é feita pela negativa. Nesta altura, a identificação de letras é indiferenciada, correspondendo ao período, em que letras e números são utilizados indistintamente.

Também nesta fase podem aparecer as primeiras tentativas de fazer corresponder, de forma figurativa, a escrita ao objecto representado. No fundo, a criança mobiliza características do objecto para a representação escrita desse mesmo objecto (referente), sem estar preocupada com a relação entre a escrita e a oralidade. Como é exemplo utilizarem poucas marcas gráficas para escrever a palavra formiga, e utilizarem em maior número para a palavra boi.

A criança não interpreta as letras isoladas, mas sim as séries de letras (que podem ser sinais, pseudo-letras, marcas). Estas marcas que representam letras, devem possuir uma

quantidade mínima (critério da quantidade mínima) e não apresentar a mesma letra repetida seguida (critério da variedade intrafigural)

Paralelamente, já são visíveis critérios convencionais da escrita nesta etapa, já que a escrita é realizada de forma linear (horizontalmente e da esquerda para a direita).

A leitura das suas produções é realizada globalmente, com cada letra valer pelo todo.

2ª Etapa

Tal como a definição de estágio de Piaget indica, as conquistas de estágio anterior não se perdem no seguinte, mas tornam-se mais evoluídas e complexas originando novos processos de acomodação (Dolle, 1974; Golse, 2005).

Neste período de desenvolvimento da apropriação da escrita, as escritas da criança baseiam-se na hipótese de que a criação de escritas diversificadas, com significados diferentes, são fruto de diferenças objectivas entre as mesmas.

As conquistas anteriores não são esquecidas, ou seja, a distinção de elementos icónicos e não-icónicos permanece e é integrada nas novas construções. São então mantidos nesta fase dois critérios fundamentais, da variedade intrafigural, não admitindo a repetição de letras dentro de uma mesma palavra; a quantidade mínima de letras, em que apenas são legíveis palavras com mais que uma letra.

Verifica-se nesta fase um salto conceptual, estabelecendo-se uma nova hipótese: como se podem ler coisas diferentes, deverão existir diferenças concretas entre esses textos, independentemente dos contextos e das intenções do autor. Surge então um novo conflito à criança, que se questiona, obedecendo aos critérios indicados em cima, e dispondo de um número reduzido de letras, como poderão introduzir diferenças nas suas escritas, para abranger todas as diferentes palavras que existem. Este conflito é resolvido com a possibilidade de trocarem a ordem das letras, trocando-as de posição entre si, constituíram novas palavras.

3ª Etapa

Na revisão de Ferreiro (1988), o terceiro, quarto e quinto níveis propostos pela autora e Teberosky (1979) são agrupados num único período evolutivo. Nesta etapa dão-se mudanças

profundas do ponto de vista qualitativo, na forma como a criança olha para o processo de escrita e como estipula a relação entre esta, e a oralidade. Ocorre uma transformação na relação entre as associações letra, na escrita e sílaba, na oralidade, no sentido de relação directa, entre letras e valores sonoros convencionados para a representação dos sons presentes nas sílabas. Esta evolução revela-se em escritas fonetizadas, o que irá culminar em escritas mais sofisticadas, nomeadamente, nas escritas silábico-alfabéticas e alfabéticas.

De forma gradual, a hipótese silábica estabelece-se e consolida-se para todas as palavras, incluindo as monossilábicas, ultrapassando também o constrangimento da quantidade mínima.

Nesta fase, a criança opera a um nível quantitativo, em que cada letra representa uma sílaba, sendo indiferente a letra escolhida para representar a sílaba e respectivos sons. Nesta altura também, surge a questão sobre a relação entre o todo e a parte, o que conduz ao aparecimento de uma nova ideia da escrita. A partir daqui, a criança passa a considerar que cada parte de uma palavra escrita corresponde a uma parte da palavra oral. Assim, se taparmos o fim de uma palavra para a criança ler, ela irá também pronunciar a palavra de forma incompleta.

Para Ferreiro (1987), quando as partes se tornam observáveis começa-se, pela primeira vez, a serem consideradas em relação ao todo que se tenta compreender. Então, segue-se a decomposição das palavras em partes e a tentativa de colocar essas partes das palavras orais (sílabas) numa ordem sequenciada de emissão de acordo com as partes das palavras escritas (letras). Surge assim a hipótese silábica, numa primeira fase, como forma de interpretar a escrita já elaborada, e só posteriormente, para controlar a sua produção.

Paralelamente à hipótese silábica, surge a ideia de correspondência termo a termo que consiste na passagem para a terceira e última etapa considerada por Ferreiro (1988).

As partes mais pequenas e mais evidentes das palavras orais são as sílabas. Considerando a correspondência termo a termo, a criança irá fazer corresponder a cada sílaba da palavra oral uma letra na palavra escrita, estabelecendo-se a relação entre a oralidade e a escrita, uma sílaba-uma letra.

A correspondência termo a termo entre as letras das palavras escritas e as sílabas da oralidade continuará a evoluir até uma correspondência mais qualitativa, conduzindo assim à fonetização da escrita.

O grande conflito presente em todas as interações que a criança estabelece com o material escrito centra-se no confronto entre as suas hipóteses e as escritas produzidas por pessoas

alfabetizadas, ou seja, a criança compreende e justifica as suas próprias produções escritas, mas tem dificuldade em compreender as escritas que estão presentes no meio que as rodeia. O conflito acentua-se quando a criança tenta fazer corresponder as suas produções, realizadas mediante a hipótese silábica, com as escritas alfabéticas, onde existe sempre um elevado número de letras excedentes.

Progressivamente, a criança irá analisar as partes mais pequenas que a sílaba, de forma a conseguir integrar as letras que estão a mais. Neste conflito, é impelida a estabelecer uma nova hipótese, dando-se então o início do princípio alfabético, isto é, a compreensão mais próxima a de que a escrita codifica a oralidade e vice-versa, numa correspondência termo a termo, entre grafemas e fonemas (Silva, 2003).

Contudo, a dificuldade em abandonar a hipótese silábica é elevada e antes de substituir por completo este sistema, a criança passa por um período intermédio, designado de silábico-alfabético. Estas escritas caracterizam-se pela omissão de algumas letras nas palavras escritas, em comparação com as escritas de pessoas alfabetizadas, contudo, no seio da evolução da psicogénese da linguagem escrita, trata-se do contrário, são antes adições de letras, quando comparadas com as escritas silábicas precedentes.

Atingida então a etapa final na apropriação da linguagem escrita, onde são finalmente acedidos os princípios base do sistema alfabético, a criança compreende como funciona o sistema alfabético, percebendo quais as regras de produção da escrita seguindo uma lógica alfabética, ou seja, cada letra na escrita representa um fonema na oralidade.

Uma outra perspectiva sobre a psicogénese da linguagem escrita, utilizada neste trabalho como referencial, é de Alves Martins (1994), que após diversos estudos sobre as conceptualizações das crianças em idade pré-escolar sobre a escrita, distingue três grupos:

1º Grupo

Nesta fase do desenvolvimento das concepções da linguagem escrita, a criança produz escritas orientadas por critérios linguísticos. Estas escritas são compostas, de um ponto de vista gráfico, por letras, pseudo-letras ou algarismos e apresentam normalmente um número fixo de grafemas, com variações intra-figurais para representarem diferentes palavras. A escrita de frases e enunciados não contempla a separação das diferentes palavras e a quantidade de grafemas é igual à utilizada na escrita de palavras individuais.

Verifica-se nesta altura uma leitura global, por parte das crianças, das suas produções escritas, desrespeitando a ordem das palavras nas frases ou assinalando duas palavras diferentes no mesmo local do enunciado.

2º Grupo

Alves Martins (1994) considera que as escritas das crianças pertencentes a este grupo já são orientadas pela hipótese silábica. São utilizadas letras diversificadas na escrita das diferentes palavras, estabelecendo uma relação letra-sílaba. Todas as palavras apresentam variações intra-figurais, continuando a aparecer juntas nas frases sem que sejam separadas umas das outras.

Começam a surgir verbalizações antes de escreverem as palavras e apresentam uma leitura silábica das suas produções, tanto de palavras como de frases. Outra característica deste nível prende-se com a utilização de critérios quantitativos e qualitativos que diferenciam as escritas, sempre obedecendo à lógica silábica.

3º Grupo

A grande evolução neste grupo encontra-se na fonetização da escrita. Segundo Alves Martins (1994), o aparecimento de escritas fonetizadas significa que a criança estabelece consistentemente relações entre a oralidade e a escrita, produzindo escritas orientadas por princípios linguísticos, escolhendo as letras para representar o som do oral, de forma não arbitrária.

Dentro deste grupo, distinguem-se três fases:

Escritas silábicas com fonetização – distinguem-se das escritas silábicas porque a escolha de letras para representar as sílabas da oralidade não é aleatória. São utilizadas letras com valor sonoro convencional. Nesta fase, na escrita de frases, não existem espaços entre as palavras e estas são muitas vezes representadas silabicamente ou apenas por uma letra. A leitura de palavras é claramente silábica.

Escritas silábico-alfabéticas – nesta fase as crianças utilizam geralmente mais que uma letra para representar cada sílaba. Fruto de um conflito que se estabelece entre a escrita de palavras conhecidas e a hipótese silábica, a criança tende a ultrapassar a representação dos sons da sílaba e passa a considerar unidades sonoras inferiores a esta, mobilizando-as através da utilização de letras convencionais. As frases começam a conter diversas letras a representar as

palavras, bem como na escrita de palavras isoladas. Relativamente às verbalizações que acompanham a escrita, são muitas vezes anteriores às suas produções, pronunciando cada sílaba oralmente antes da escolha da letra que a irá representar na escrita. A leitura de palavras é ainda orientada por critérios silábicos.

Escritas Alfabéticas: a criança percebe que a unidade que codifica a linguagem oral é o fonema. Mobiliza nas suas produções escritas, letras com valor convencional, fonetizando, na maioria dos casos, todas as letras das palavras. Distingue os diferentes fonemas que compõem a palavra e começa a fazer uma correspondência grafo-fonológica. A leitura deixa de ser silábica e os processos de segmentação são sempre adequados. Relativamente à escrita de frases, as palavras são representadas por várias letras, sem que existam espaços em branco entre elas. As produções escritas não são precedidas por verbalizações, por norma, salvo se existirem dúvidas quanto à correspondência grafo-fonémica.

2.4. Escritas Inventadas

A análise das relações entre as escritas inventadas e o desenvolvimento de habilidades de análise dos sons do oral só começou a ser explorada a partir dos anos noventa. Vários autores referem que as escritas inventadas são uma via para a aquisição do princípio alfabético e para a promoção da consciência fonológica (e.g., Alvarado, 1998; Treiman, 1998; Vernon, 1998; Silva, 2003). De acordo com as autoras, as escritas inventadas facilitam a evolução infantil no sentido de uma maior clareza cognitiva em relação à estrutura alfabética da escrita, na medida em que as actividades de reflexão metalinguística sobre o oral são mobilizadas em função das tentativas infantis de escrita de palavras.

Deste modo, as escritas inventadas das crianças em idade pré-escolar constituem uma forma de promover a consciência fonológica e de modelar a concepção infantil sobre entidades fonémicas. Dentro desta lógica considera-se que a qualidade das escritas infantis constitui um excelente indicador das suas habilidades fonológicas e bom preditor do posterior sucesso no processo de alfabetização (Silva, 2003).

À medida que as crianças vão progredindo nas suas escritas, o seu conhecimento sobre o código escrito aumenta e aprofunda-se. Crianças cujas escritas são avançadas e proficientes, possuem mais e melhor informação sobre o código escrito, incluindo o conhecimento dos espaços entre as palavras, a orientação da escrita, sequência de letras aceitáveis e inaceitáveis, uma

grande variedade de possibilidades de representação de fonemas, dependendo de factores como a sua posição numa palavra, e também conhecimentos morfológicos sobre as relações entre as palavras (Treiman, 2000).

Ehri (1992, 1994) contribuiu para a compreensão da apropriação da linguagem escrita por parte da criança. Segundo esta autora (1983), o desenvolvimento da linguagem escrita dá-se de acordo com a sequência de etapas caracterizadas por estratégias particulares para cada uma delas. Estas estratégias são características de cada uma das etapas e vão sofrendo alterações no sentido de uma progressiva substituição das estratégias mais precoces por outras mais evoluídas.

A primeira etapa considerada é a logográfica ou pré-alfabética. Nesta fase a criança é incapaz de relacionar letra e sons e apenas repara e memoriza as pistas visuais que surgem associadas às palavras.

Numa segunda fase, parcialmente alfabética, segundo a autora (op. cit.), a criança começa a estabelecer ligações sistemáticas entre as letras das palavras escritas e os sons orais. As ligações estabelecidas inicialmente apenas implicam algumas letras e alguns sons (por exemplo, liga a letra p da palavra pena ao som /p/, mas ainda não é capaz de relacionar as restantes letras aos restantes fonemas).

Através da exposição e da experiência com suportes de escrita variados e diversificados, a criança vai estabelecendo uma relação entre a escrita e a oralidade cada vez mais complexa, conduzindo-a a uma etapa mais complexa que é apelidada de alfabética total. Nesta fase quase todas as letras que aparecem na palavra se encontram em correspondência com os fonemas dessa palavra, registando-se uma especificação de padrões de letras que ocorrem num determinado número de palavras, conduzindo, segundo Ehri (1983), aos padrões e especificações relacionados com as regras ortográficas de uma determinada língua. Para a autora, esta é a etapa final do processo de apropriação do código escrito, ou seja, a fase de consolidação alfabética.

A apropriação da linguagem escrita depende da capacidade que a criança tem em reflectir e articular as suas hipóteses, comparando-as e relacionando-as com a linguagem oral. Só através destas reflexões de elevada complexidade a criança poderá compreender o princípio alfabético (Silva, 2003).

2.5. Conhecimento dos Nomes e Sons das Letras

Actualmente, existe uma vasta gama de literatura e investigação acerca do tema do conhecimento de letras e a sua relação com a leitura e com a escrita. Este tema é muito investigado com crianças falantes do Inglês, contudo, o mesmo não se verifica para o Português Europeu.

No entanto, existem já algumas investigações neste âmbito, realizadas com crianças falantes do Português do Brasil. Estes estudos discutem o propósito do desenvolvimento do conhecimento alfabético. Em Abreu e Cardoso-Martins (1995), de 48 crianças em idade pré-escolar que participaram no estudo, metade foi capaz de reconhecer e nomear 18 ou mais letras do alfabeto. Do mesmo modo que em Pollo, Kessler e Treiman (2005) as crianças brasileiras conheceram uma média de 98 % das letras do alfabeto e as inglesas cerca de 97 %. Este género de informação sobre a variação na identificação do nome das letra dá-nos uma ideia da “bagagem” que as crianças podem adquirir no jardim-de-infância, antes do início do ensino formal da leitura e da escrita.

Estudos mais antigos sugeriram que o principal contributo do conhecimento das letras na instrução precoce fosse melhorar o reconhecimento visual de. Os resultados de pesquisas recentes indicam que o conhecimento do nome das letras pode ter um papel muito mais influente nas primeiras fases de aquisição da literacia promovendo o aparecimento de uma estratégia fonológica na leitura e na escrita precoces. A partir do conhecimento do nome das letras, as crianças “dão grandes passos” para a aquisição de competências para a aprendizagem da literacia (Lourenço & Alves-Martins, 2010).

Share (2004) pretendeu analisar o efeito da similaridade fonológica entre o som de uma letra e o som de uma palavra falada e a consciência fonológica na aprendizagem letra-som. Os resultados revelaram que a aprendizagem dos sons das letras é melhor quando este corresponde ao som da primeira letra numa palavra conhecida. Constituiu um importante resultado deste estudo o facto de considerar a consciência fonológica um forte preditor da aprendizagem do som das letras, mesmo quando outros fortes preditores, tais como, o conhecimento actual letra-som, foi controlado. Esta investigação culminou com a informação que os efeitos da consciência fonológica e as habilidades para o uso das similaridades fonológicas na aprendizagem letra-som são independentes.

2.5.1. Conhecimento do Nome das Letras na Emergência da Linguagem Escrita

Uma vez que as crianças chegam à escola com uma boa bagagem de conhecimento do nome de letras, qual é o papel que este conhecimento ocupa na aprendizagem da leitura e da escrita?

As teorias de desenvolvimento da escrita (Ehri, 1986; Gentry, 1982; Henderson, 1985; in Treiman & Cassar, 1994) descrevem que os principiantes se apoiam fortemente na estratégia do nome da letra, escrevendo um fonema ou sequência de fonemas que partilham um nome de letra com a letra correspondente, sempre que isto seja possível de o fazer.

Os resultados mostraram que os leitores principiantes (Ehri & Wilce, 1985) e os pré-leitores (Scott & Ehri, 1990), ambos com níveis elevados de conhecimento do nome das letras aprenderam as escritas fonéticas mais facilmente do que as visuais. Este resultado sugeriu que as crianças faziam uso da informação grafo-fonológica fornecida pelas letras nas palavras e pelas sequências dos nomes de letras presentes nas mesma quando pronunciadas. Estudos subsequentes mostraram que as crianças pré-escolares podiam tirar proveito das sugestões dos nomes das letras para aprenderem escritas fonéticas (Abreu & Cardoso-Martins, 1998; Treiman & Rodriguez, 1999; Treiman, Sotak, & Bowman, 2001).

Trabalhos como o de Cardoso-Martins (1995) mostram que o conhecimento do nome das letras correlaciona-se fortemente com o progresso inicial na aprendizagem da leitura e da escrita. Este resultado pode ser explicado pelo facto de que, muitas vezes, o nome das letras contém o som que ela tipicamente representa nas palavras (Treiman, 2002; Cardoso-Martins & Batista, 2005).

A participação do nome das letras nas primeiras fases de aquisição da escrita tem sido utilizada em estudos, sendo a maioria da evidência relacionada é seleccionada das escritas inventadas de crianças.

Outra razão para a existência de uma relação entre o conhecimento do nome das letras e a aprendizagem da leitura e da escrita tem a ver com o facto de que os nomes das letras são, frequentemente, ouvidos na pronúncia das palavras (Cardoso-Martins, Resende & Rodrigues, 2002; Treiman & Kessler, 2003). Por exemplo, na palavra *dedo*, o nome da letra [d] (/de/), pode ser claramente detectado na pronúncia da palavra. Mais uma vez, verifica-se que o conhecimento do nome das letras auxilia a criança a compreender que as letras representam os sons (Treiman, Tincoff & Richmond-Welty, 1996).

Também Alves-Martins e Silva (2001) demonstraram que crianças falantes do português, com 5 e 6 anos de idade, tiveram mais tendência a usar letras foneticamente plausíveis quando o nome completo da letra estava presente na palavra a ser soletrada, do que quando não estava (tinham mais tendência a usar a letra [z] para a palavra *zebra*, do que para a palavra *zínco*). Num estudo similar, levado a cabo por Cardoso-Martins e Batista (2005), as crianças brasileiras tinham mais tendência a escrever correctamente a palavra *telefone* (continha um nome de letra consoante - /te/), do que a palavra *tartaruga*.

Neste sentido, Treiman, Tincoff & Richmond-Welty (1996) sustentam a concepção de que a aquisição da literacia envolve ter o conhecimento de que a forma escrita das palavras simboliza a forma falada das mesmas, através de um estudo realizado com crianças em idade pré-escolar. Só quando a criança tiver esta percepção é que estará apta para aprender correspondências específicas entre grafemas e fonemas. Nesta investigação era solicitado às crianças que dissessem os nomes das primeiras letras das palavras que escutavam. As crianças conseguiram dizer que *beech* e *beaver* começavam com a letra [b] e que *deaf* terminava com a letra [f]. No entanto, não foram tão capazes de dizer que as palavras *bone* e *bónus* começavam com a letra [b] e que *loaf* terminava com a letra [f].

2.5.2. Nomes e Sons das Letras e Consciência Fonológica

Vários estudos têm demonstrado uma estreita relação entre o desenvolvimento fonológico e o domínio da leitura e escrita. Segundo Anthony e Francis (2005) a consciência fonológica é, entre as três habilidades de processamento fonológico (inclui ainda a memória fonológica e o acesso fonológico ao armazenamento lexical), a habilidade mais relacionada com a alfabetização, dadas competências por si incorporadas. Os progressos infantis nas escritas inventadas têm um efeito preponderante no desenvolvimento da consciência fonológica, principalmente ao nível dos fonemas. Efectivamente, uma vez que os fonemas não têm uma realidade física independente uns dos outros, a aprendizagem do nome das letras e do som que as representa facilita que estes sejam melhor apreendidos.

Segundo Silva (1996), existem pelo menos três maneiras de dividir as palavras nos seus constituintes: ao nível das sílabas, dos fonemas e das unidades intra-silábicas. Segundo a autora, dividir as palavras em sílabas, é a maneira mais óbvia de segmentar as palavras, na medida em que as sílabas correspondem a actos articulatorios unitários. No que se refere à análise das palavras em fonemas, estes são a menor unidade de som, sendo a reflexão consciente sobre os mesmos,

muito difícil para as crianças, já que os fonemas no discurso não são percebidos isoladamente, mas sim, no contexto do fonema imediatamente precedente e consequente.

O fonema constitui uma unidade abstracta, de difícil consciencialização, devido ao facto de o som da fala constituir um continuum e de os diversos fonemas apresentarem variações em função do contexto linguístico em que são produzidos, ou seja, em função dos sons que o acompanham na produção da fala.

A consciência fonológica refere-se ao conhecimento que as crianças têm de que as palavras são formadas por sons e surgem da combinação entre estes. A este respeito, afirma Sim-Sim (1998) que a consciência fonológica se refere ao

“conhecimento que permite reconhecer e analisar, de forma consciente, as unidades de som de uma determinada língua, assim como as regras de distribuição e sequência do sistema de sons dessa língua. Em contraste com as actividades de falar e de ouvir falar, a consciência fonológica implica a capacidade de voluntariamente prestar atenção aos sons da fala e não ao significado do enunciado”, (op. cit, p. 225).

O conceito de consciência fonológica refere-se à capacidade para reflectir e manipular sobre a estrutura dos sons da fala (fonemas ou outras unidades sub-lexicais), de um modo mais ou menos consciente (Silva, 2003).

O conceito de consciência fonémica, por sua vez, corresponde especificamente à consciência explícita das unidades fonéticas da fala (Alves-Martins & Silva, 1999).

O potencial benefício do conhecimento do nome das letras no desenvolvimento da leitura está parcialmente dependente da capacidade da criança para isolar o som no nome da letra (ou seja, capacidades de consciência fonológica). Desta forma a criança usa nomes de letras para aprender as correspondências entre letras e os seus sons. Um recente estudo experimental realizado por Share (2004) sugere que após o controlo do vocabulário, a consciência fonológica correlacionou-se com a aprendizagem das correspondências letra-som quando os nomes das letras continham o seu som.

O conhecimento do som das letras desenvolve-se a partir do momento em que as crianças compreendem que as letras escritas estão associadas a sons. As capacidades fonológicas das crianças na discriminação dos sons desempenham um papel importante no conhecimento dos sons das letras (Treiman & Broderick, 1998).

A consciência fonológica e o conhecimento de letras, bem como a sua combinação são, a este respeito, reconhecidos como as competências de primeiro plano no acesso ao princípio

alfabético e na aprendizagem inicial da leitura e da escrita. Muitas pesquisas foram dedicadas à relação entre o nome das letras e a aquisição do conhecimento dos seus sons (Silva & Alves-Martins, 2002; Share 2004). Estes estudos põem em evidência que certas competências de análise fonológica, de entre as quais a consciência fonémica, desempenham um papel determinante no desenvolvimento da identificação de palavras escritas.

Cardoso-Martins, Resende e Rodrigues (2002) tinham como principal objectivo apurar se pré-leitores falantes do português do Brasil, que dominavam o conhecimento do nome das letras, eram capazes de aprender a ler palavras nas quais as letras correspondiam a fonemas contidos nos nomes das letras e não aos seus próprios nomes. Neste estudo verificaram que as crianças pré-leitoras falantes do português do Brasil podem usar o seu conhecimento do nome das letras para aprender a ler palavras processando e relembrando as relações grafema-fonema nas palavras. Os resultados desta investigação mostraram que as crianças aprenderam a ler escritas fonéticas mais facilmente do que escritas visuais. Porque para isto, as crianças tiveram de fazer correspondências letra-som. Com isto, pode concluir-se que o conhecimento do nome/som das letras leva as crianças a aprender a ler através do processamento de relações grafema-fonema nas palavras. Isto é, o conhecimento do nome das letras fornece às crianças um mecanismo relativamente fácil para aprender a ler num sistema de escrita alfabética.

2.5.3. Estrutura do Nome das Letras

O conhecimento da estrutura fonológica do nome das letras facilita as correspondências letra-som. Os pré-leitores apoiam-se no nome das letras para representar o som de certas palavras (Treiman, 2006), bem como para reconhecer pseudo-palavras escritas onde a sua pronúncia inclui uma sequência de nomes de letras (Bowman & Treiman, 2002; Ehri & Wilce, 1985). Este tipo de representações realizadas pelas crianças pré-escolares (*Hervé* foi escrito *RV*, em Treiman, 1994) constitui a compreensão do princípio alfabético.

Qual será então a natureza deste conhecimento fonológico, sobre a estrutura interna do nome das letras?

A resposta a esta questão pode ser considerada de acordo com duas hipóteses. A *hipótese da vogal*, aponta para o facto de as crianças serem sensíveis às vogais que ocorrem mais vezes nos nomes das letras, por exemplo que a vogal *a* é mais frequente nas palavras do que a vogal *u*.

De acordo com uma segunda hipótese, a *hipótese estrutural*, as crianças possuem um conhecimento mais detalhado sobre a estrutura fonológica subjacente aos nomes das letras.

Consideram, por exemplo, que o som /ê/ aparece muitas vezes no final do nome das letras consoantes, enquanto o som /ε/ costuma encontrar-se no início do nome de letras consoantes que começam por vogais. Considerados no seu conjunto, os resultados do estudo de Treiman, Tincoff, e Richmond-Welty (1997) sustentam a hipótese estrutural.

Treiman e Kessler (2003) consideraram quatro características que ajudam a explicar a estrutura dos sistemas dos nomes de letras, sendo elas a “iconicidade”, a “discriminação”, o “padrão fonológico” e a “legalidade”.

Existe **“iconicidade”** quando, na pronúncia de uma palavra, os sons das suas letras estão representados no nome das letras, isto é, quando um nome de letra contém o fonema que a letra representa. Um exemplo do Português Europeu consiste na letra [p], que contém o fonema que ela representa. No entanto, existe uma limitação na “iconicidade” que é o facto de existirem letras que, dependendo da morfologia da palavra podem assumir diferentes sons. Esta limitação é também tida em conta pelas autoras quando dão o exemplo do nome de letras vogais no Inglês, que consistem em nomes longos. A vogal *a* apresenta iconicidade em palavras como *bake*, mas não em palavras como *cat* e *wall*. Outra limitação da “iconicidade” pode ser traduzida pelo que acontece, por exemplo no Português Europeu para a letra [s], na qual, na maior parte das palavras, apenas parte do nome da letra constitui o seu som.

Relativamente à **“discriminação”**, Treiman e Kessler (2003) referem que é mais fácil para as crianças detectarem o som da letra se este estiver representado no início do nome da letra. De acordo com as autoras, solicitar às crianças que nomeiem as letras pelo seu som não constitui uma boa prática de ensino das letras do alfabeto, pois relativamente às letras consoantes, estas nunca não são ouvidas isoladamente. Isto ocorre devido à co-articulação que existe entre os fonemas. Estes são produzidos numa sequência contínua o que os torna difíceis de serem compreendidos e detectados na linguagem falada. Não há uma pausa que indique quando acaba e começa o próximo fonema. Neste sentido, é facilitador o acrescento de uma vogal ao som de letras consoantes. Esta vogal pode ser adicionada antes do som consoante, como é o caso das letras [f], [l], [m], [n], [r], [s], ou após, como é o caso das letras [b], [c], [d], etc., no Português. No entanto, é mais fácil para o ouvinte discriminar o nome de consoante se esta estiver antes da vogal do que depois. No entanto, a “discriminação” nos sistemas de nomes de letras é um pouco baixa, na medida em que é necessário ter uma compreensão exacta da fala. Isto é, na linguagem oral, por vezes, torna-se difícil discriminar o som de letras como [m] ou [n], [d] ou [b].

O “**padrão fonológico**” tem a ver com o facto de muitos nomes de letras serem muito semelhantes. É o caso das consoantes [b], [d], [p], [t], entre outras, que contêm o som /e/ após o som da letra, e no caso das consoantes [m], [n], [l], [r], [s], que contêm o som /ɛ/ antes do som da letra. Quanto mais forte for o “padrão fonológico” das letras, mais difícil será fazer a discriminação nos sistemas de nomes de letras (Treiman & Kessler, 2003).

A “**legalidade**” tem a ver com denominar a letra a partir do mesmo conjunto de sons que ela representa em qualquer outra palavra e seguir a mesma disposição fonémica. O que acontece regularmente no início da aprendizagem das letras é adicionar sons vogais neutros, por exemplo, às letras consoantes, ignorando desta forma a “legalidade” dos sistemas de nomes de letras, em favor da “iconicidade” e do “padrão fonológico” (Treiman & Kessler, 2003).

Os estudos descritivos acerca do conhecimento alfabético têm uma forte presença na pesquisa inglesa em diversos trabalhos que investigaram a relação deste conhecimento com a leitura e com a escrita (Treiman, 2003; Treiman, 2006; McBride-Chang, 1999).

2.5.4. Vogais e Consoantes

Uma outra vertente de estudos no âmbito deste quadro referencial tem-se debruçado sobre o tipo de letras (consoantes ou vogais) preferencialmente mobilizado pelas crianças nas suas escritas iniciais (e.g., Treiman & Kessler, 2002; Vernon & Ferreira, 1999; Vernon, 1993). Por exemplo, tem sido estudada a forma como as vogais são mobilizadas na escrita de palavras em inglês. Em língua Inglesa a escrita de fonemas correspondentes a vogais é mais variável do que a escrita de consoantes (e.g., Vernon, 1993; Kessler & Treiman, 2001). A ligação entre uma vogal e a consoante que se lhe segue é muitas vezes formalizada dizendo-se que essa vogal e a consoante (ou coda) constituem a rima da sílaba (e.g., Fudge, 1969, cit. por Treiman & Kessler, 2002). A consoante inicial ou conjunto de consoantes (cluster) é tido como pertencendo a um outro constituinte da sílaba denominado ataque.

Os resultados de Treiman e Kessler (2002) sugerem que a escrita de uma vogal média é afectada pela identidade da coda mas não pela identidade do ataque, e que a rima desempenha um papel especial na escrita do Inglês.

Na língua Inglesa as regras de correspondência fonema-grafema acabam por mobilizar, algumas vezes, escritas erradas, sobretudo no caso das vogais (e.g., Treiman, 1993). Segundo

Vernon (1993), este fenómeno verifica-se com frequência porque no Inglês as vogais no interior das sílabas podem sofrer alterações em termos da duração e podem ser reduzidas ou mesmo omitidas, dependendo da sua posição na sílaba e da posição da sílaba na palavra ou enunciado, e dependendo também das outras vogais ou consoantes que se situam antes e depois da vogal alvo. Portanto, a dificuldade na identificação de vogais poderá ser uma justificação para a preferência da representação de consoantes nas escritas iniciais das crianças na língua Inglesa.

Por outro lado, a mobilização de vogais nas escritas iniciais de crianças expostas ao alfabeto latino apresenta o padrão inverso (e.g., Vernon & Ferreiro, 1999; De Abreu & Cardoso-Martins, 1995); isto é, em línguas como o Português e o Espanhol, as letras mais mobilizadas nas escritas iniciais das crianças são precisamente as vogais por apresentarem um padrão fonológico saliente e pelo facto das ligações fonema – grafema para o nome destas letras serem coesas (mantendo estabilidade em diferentes palavras).

No espanhol, quando as consoantes surgem entre duas vogais, são menos perceptíveis, acabando por estabelecer a fronteira entre as sílabas, não significando por isso uma exclusão das consoantes como factor explicativo da preferência de mobilização de vogais, em detrimento das consoantes (Vernon, 1993).

Na língua Inglesa as crianças em idade pré-escolar cometem mais erros na escrita de palavras com os sons das vogais do que com as consoantes (Bryson & Werker, 1989; Fowler, Liberman, & Shankweiler, 1977; Stage & Wagner, 1992, cit. por Treiman et al., 1998b; Treiman, 1993), uma vez que as letras vogais são tipicamente aquelas com maior número de realizações sonoras distintas e respectivas pronúncias. Uma criança poderá ser capaz de entender /o/ como o som da letra *o* mas poderá não saber que em alguns contextos a letra *o* é pronunciada como /u/ (ex., *gato*), noutras é pronunciado como /o/ (ex., *copo*) e ainda noutras como tendo uma diferente pronúncia (ex., *poço*), tal como sucede na língua portuguesa, que dispõe de 12 valores fonéticos para as cinco vogais existentes.

Por exemplo, as crianças de língua inglesa aproveitam-se da similaridade fonética entre o nome de vogais longas e o som de vogais curtas ao escrever vogais. Verificaram-se substituições de vogais curtas por vogais longas (por exemplo, *da* para *day*; *hape* para *happy*) em crianças do primeiro ano e crianças a frequentar o ensino pré-escolar (Treiman & Kessler, 2003). Do mesmo modo, as crianças representam os sons das palavras que traçam nomes ou sequências de nomes de letras usando a letra correspondente. Por exemplo, as crianças representam os sons das palavras mais distinto – sílabas, usando apenas uma consoante (por exemplo, [r] para /ar/; [b]

para /bi/), em vez de cada fonema. No caso das consoantes, o uso do nome das letras conduz conseqüentemente a uma omissão da vogal (por exemplo, *frm* para *farm*, *bl* para *bell*; Treiman, 1994). É possível, portanto, que o conhecimento do nome das letras seja um suporte muito importante para auxiliar a criança a aprender as correspondências entre as letras e os sons (correspondências grafema-fonema) e, deste modo, a ler através da recodificação fonológica.

Treiman e colaboradores (1998b) sugeriram também que as propriedades fonológicas do nome das letras podem afectar a capacidade das crianças para dominarem o som correspondente. Será que as propriedades por si só terão influência?

Duas hipóteses podem ser assinaladas como explicativas deste fenómeno. A primeira hipótese (Stuart & Coltheart, 1988, in Treiman et al., 1998b) pode ser apelidada de *Hipótese da Posição na Sílabas*. De acordo com este ponto de vista, as correspondências grafema/fonema mais precoces a serem aprendidas envolvem fonemas que comumente ocorrem no princípio ou no fim das sílabas. Tendem a seguir este padrão as consoantes **constritivas**, tais como a fricativa /s/, e as consoantes **oclusivas** /p/ e /b/. Stuart e Coltheart (op. cit.) propuseram ainda que as correspondências que envolvem consoantes **sonoras** tais como /r/ e /m/ são mais complexas de aprender.

Uma segunda hipótese acerca da influência das propriedades intrínsecas dos fonemas sobre a capacidade das crianças fazerem corresponder fonemas e letras pode ser denominada de *Hipótese da Pronúnciação*. Esta hipótese é levantada a partir do facto das consoantes **oclusivas** não poderem ser pronunciadas sem uma vogal co-articulada. As realizações acústicas deste tipo de consoantes diferem em função dos fonemas adjacentes, tornando-se particularmente difíceis de serem identificadas pelas crianças como unidades separadas (Byrne & Fielding-Barnsley, 1991). Portanto, as crianças poderão sentir dificuldades nas ligações entre o som de consoantes **oclusivas** e as letras, não entendendo que a palavra *pato* se inicia pela letra *p* cujo som é pronunciado como /pê/.

2.5.5. Posição das Letras nas Palavras

No estudo de Bowman e Treiman (2002) foi examinada a posição do nome da letra dentro da palavra numa tentativa de delinear em que circunstâncias as crianças utilizam o conhecimento do nome das letras nas suas escritas inventadas. A mobilização de letras acontecerá

independentemente da posição do nome da letra, ou ocorrerá apenas quando diz respeito às letras iniciais?

De acordo com a hipótese da fronteira, as ligações do nome das letras são mais prováveis de serem estabelecidas para as primeiras e últimas letras de uma palavra do que para as do meio, que são muitas vezes ignoradas. Esta hipótese deriva do trabalho de Ehri (1987), que argumentou que as crianças se focam nas fronteiras dos nomes das letras antes de analisarem as palavras no seu todo.

Sobre esta perspectiva de serem considerados os nomes das letras que se encontram na extremidade das palavras, é destacado ainda o efeito da letra inicial que como pode concluir Byrne (1997) num estudo com crianças de idade pré-escolar, estas seriam sensíveis à organização espacial da escrita inglesa (da esquerda para a direita), atendendo primordialmente às letras mais à esquerda, para a realização das suas escritas.

Os resultados de Bowman e Treiman (2002) mostraram que o conhecimento do nome das letras também surtiu efeito na escrita da letra final das palavras. Assim, as crianças assinalaram mais facilmente a última letra da palavra *leaf* (que termina com o nome da própria letra /Ef/) do que a última letra da palavra *loaf* (que não termina num som correspondente ao de qualquer letra no alfabeto inglês). De salientar também neste estudo que os resultados obtidos pelas crianças foram inferiores na descodificação da última letra das palavras propostas do que relativamente à descodificação da primeira letra. Contudo, as diferenças verificadas entre as posições inicial e final das letras nas palavras estão de acordo com a assunção de que os fonemas finais são mais complexos de segmentar e analisar do que os fonemas iniciais das palavras (Stage & Wagner, 1992; Stanovich et al., 1984, in Treiman, Tincoff, & Richmond-Welty, 1996; Treiman, 1993; Treiman, Berch, & Weatherston, 1993; Treiman, Weatherston, & Berch, 1994).

Também os resultados obtidos por Matos (1999) permitiram-lhe constatar que as crianças fonetizam significativamente mais as palavras quando o critério presença do nome da letra se encontra na sílaba inicial do que na sílaba central.

3. METODOLOGIA

3.1. Objectivo, Problemática e Hipóteses

Nos últimos trinta anos, a investigação tem vindo a demonstrar que nos sistemas alfabéticos o principal obstáculo a ultrapassar pelas crianças que aprendem a ler e escrever, reside na aquisição do princípio alfabético. Para a construção deste princípio, o leitor/escritor aprendiz necessita de compreender que as palavras podem ser analisadas em sequências de fonemas (unidades linguísticas sem uma base física simples que permita identificá-las) e de estabelecer correspondência entre letras e sons.

Treiman e Kessler (2003) não referenciam apenas o uso da estratégia do nome da letra como uma orientação da escrita, mas também a influência das propriedades fonológicas dos próprios nomes das letras na utilização desta estratégia. Isto é, existem letras que são mais fáceis de distinguir, por exemplo, dentro de uma sílaba falada, do que outras. Treiman realizou uma variedade de estudos com crianças em idade pré-escolar e no primeiro ano de escolaridade onde, através de tarefas como a escrita de pseudo-palavras que continham consoantes que representavam o nome da letra consoante (*e.g.*, var, vel, kef), obteve a informação de que é mais difícil separar o som do nome da letra *r* e da letra *l* do que de outras vogais. As crianças são mais propensas a escrever o som /ar/ com a letra *r*, ou seja, como uma única unidade. Isto significa que algumas sequências de nomes de letras consoante-vogal (CV) é mais provável serem escritas como unidades simples, do que outras (Treiman, 1994).

O conhecimento da estrutura fonológica do nome das letras facilita as correspondências letra-som. Os pré-leitores apoiam-se no nome das letras para representar o som de certas palavras (Treiman, 2006), bem como para reconhecer pseudo-palavras escritas onde a sua pronúncia inclui uma sequência de nomes de letras (Bowman & Treiman, 2002; Ehri & Wilce, 1985; Treiman, Pennington, Shriberg & Boada, 2007). Este tipo de representações realizadas pelas crianças pré-escolares (*Hervé* foi escrito *RV*, em Treiman, 1994) constitui a compreensão do princípio alfabético.

O conhecimento do nome das letras pode facilitar a descoberta das correspondências grafo- fonéticas, dado que esses nomes muitas vezes sugerem os fonemas que representam. Este tipo de conhecimento parece promover uma sensibilidade implícita à estrutura fonológica do nome das letras que pode servir de suporte para o desenvolvimento da consciência fonémica explícita (Treiman et al., 1997).

Neste sentido, pretende-se avaliar o efeito dos factores acima enunciados na evolução da qualidade das escritas inventadas. Mais concretamente o nosso objectivo é o de analisar o impacto da utilização de palavras nos programas de escrita cuja sílaba inicial coincide com o nome da letra, em oposição a palavras cuja sílaba inicial se aproxima ao som da letra. Vamos também verificar e palavras em que a sílaba final coincide com o nome das letras ou contem o som da letra.

Relativamente à situação som da letra, como já referimos, não detemos nesta altura argumentos que possam fundamentar a sua ocorrência ou não, dado que não existem estudos relevantes, especialmente para o caso do sistemas alfabético Português Europeu em que nos possamos basear, não foi até à data analisada a situação de um só fonema a constituir foneticamente uma unidade sílaba, sem que coincida no entanto com o nome da letra, mas apenas com o som da letra, como é exemplo a diferença entre as palavras “pena” e “peru”

De referir que as mesmas análises serão efectuadas atendendo à diferenciação consoantes e vogais, sendo no caso das vogais tida em conta tratar-se de uma vogal aberta, coincidente com o nome da letra, ou pelo contrário, uma vogal fechada. Pretendemos também verificar se a facilitação destes factores na mobilização de letras nas escritas inventadas das crianças ocorre mais na posição inicial (primeira sílaba) ou na posição final (última sílaba).

Atendendo que as características linguísticas, como é o caso do modo de articulação dos fonemas, estas podem também exercer influência nas escritas das crianças em idade pré-escolar (Treiman, 1993; Treiman, et al., 1998a). De salientar que segundo Treiman et al, (1998b), espera-se um melhor desempenho na capacidade das crianças em reconhecer fonemas fricativos do que fonemas oclusivos. Desta forma, iremos verificar no presente estudo que letras, de acordo com o modo de articulação – fricativas e oclusivas- foram mais mobilizadas correctamente, nas escritas inventadas das crianças.

No quadro destes objectivos e de forma a avaliarmos o impacto destas variáveis na evolução dos processos de fonetização das escritas de crianças em idade pré-escolar, formulámos as seguintes hipóteses:

Hipótese 1. Existem mais consoantes, correctamente mobilizadas, nas escritas espontâneas das crianças, quando as sílabas (inicial e final) das palavras enunciadas, correspondem ao nome da letra, do que em palavras que a sílaba contém o som da letra.

Hipótese 2. Existem mais vogais, correctamente mobilizadas, nas escritas espontâneas das crianças, quando as sílabas (inicial e final) das palavras enunciadas, correspondem a vogais abertas (correspondem ao nome da letra), do que em palavras que apresentam vogais fechadas.

Hipótese 3. Existem mais consoantes correctamente mobilizadas nas palavras em que sílaba inicial corresponde ao nome da letra, do que em palavras em que a sílaba final corresponde à ao nome da letra.

Hipótese 4. Existem mais vogais correctamente mobilizadas nas palavras em que sílaba inicial corresponde ao nome da letra (vogais abertas), do que em palavras em que a sílaba final corresponde ao nome da letra.

Hipótese 5. Existem mais consoantes correctamente mobilizadas nas palavras em que sílaba inicial se aproxima do som da letra, do que no caso de palavras em que a sílaba final se aproxima ao som da letra.

Hipótese 6. Existem mais vogais correctamente mobilizadas nas palavras em que sílaba inicial contem uma vogal fechada, do que no caso de palavras em que a sílaba final contem uma vogal fechada.

Hipótese 7. Existem mais consoantes com o som fricativo, correctamente mobilizadas nas escritas espontâneas das crianças, do que consoantes com o som oclusivo correctamente mobilizadas.

3.2. Participantes

Este estudo, foi desenvolvido com crianças a frequentar o Ensino Pré-escolar distribuídos por 5 salas diferentes, cada uma tutelada por um Educador de Infância e um Auxiliar, respectivamente, que utilizavam, contudo, metodologias semelhantes.

Cada criança participou individualmente (investigador-criança), num ambiente tranquilo e isolado, no seio da Escola.

Para a selecção das crianças, a participar nesta investigação, foi utilizando um processo de conveniência, considerando as suas respostas a protocolos de investigação específicos, adiante explicitados, com o intuito de averiguar os seguintes preceitos: a idade da criança; nível de Inteligência; conhecimento de letras (nome das letras); nível conceptual participantes relativamente à linguagem escrita.

Assim, participaram neste estudo 15 crianças de origem portuguesa, 8 rapazes e 7 raparigas, com uma média de idades 67,87 meses e um desvio-padrão de 2,53 meses; o limite mínimo de idades foi 63 meses e o limite máximo 71 meses. As produções escritas realizadas durante a prova de ditado pertenciam ao nível de conceptual silábico sem fonetização e conheciam todas as letras.

Avaliação do nível de inteligência

O nível de inteligência das crianças foi avaliado através da aplicação da versão colorida do teste das Matrizes Progressivas de Raven (Raven, 1956), segundo os procedimentos standardizados, de forma a controlar a homogeneidade do nível intelectual nos grupos de crianças em estudo. O teste pressupõe a avaliação de 36 itens, distribuídos por três séries (série A, B e AB) de acordo com as suas características intrínsecas e nível de dificuldade. Foi atribuído um ponto por cada resposta certa, podendo as crianças obter uma classificação entre 0 e 36 pontos.

Este teste foi aplicado individualmente a todas as crianças. De acordo com Simões (2000, cit. por Silva, 2003), esta prova mede a aptidão cognitiva, particularmente o raciocínio abstracto não verbal; centra-se, portanto sobre as funções lógicas e visuo-espaciais, sendo independente da capacidade de memorização das crianças e do seu nível de verbalização. De acordo com o mesmo autor, este teste constitui-se como medida do *factor geral* de inteligência, embora com uma ligeira

saturação do factor percepção espacial. Para a sua correcta realização são importantes as competências de observação e de clareza de raciocínio.

Avaliação do conhecimento das letras

Depois da estar consolidada a distinção entre desenho e letras, é necessário que as crianças possam reconhecer as diferentes letras enquanto elementos gráficos não pertencentes ao desenho.

Verificámos quantas letras as crianças conheciam inicialmente, uma vez que este tipo de conhecimento constitui-se como um intermediário e um instrumento do desenvolvimento da consciência das unidades fonémicas (e.g., Stahl & Murray, 1998; Treiman & Cassar, 1997) e como um poderoso preditor do sucesso das crianças na aprendizagem da literacia (e.g., Byrne, 1997, 1998).

De forma a determinar o número e identificar quais as letras que as crianças conheciam, foram apresentadas letras em maiúsculas de imprensa em madeira que constituem o alfabeto português. Foram usadas letras maiúsculas uma vez que as crianças em idade pré-escolar se encontram mais familiarizadas com este tipo de letra (e.g., Ehri, 1986; Cardoso-Martins, Resende, & Rodrigues, 2002). Foi pedido às crianças, individualmente, que nomeassem as letras que reconhecessem. As letras foram aleatoriamente misturados, sendo apresentadas às crianças uma-a-uma, acompanhadas das questões: Conheces esta letras? Consegues dizer o nome dela?

Após a dinâmica de verificação das letras que reconheciam, foram guardadas as letras, e foi pedido que cada criança escrevesse numa folha as letras, conforme eram enunciadas pelo investigador.

Avaliação do nível conceptual sobre a linguagem escrita

Para avaliar o nível de desenvolvimento da escrita das crianças, foi efectuada uma prova de ditado (ANEXO A). Começou-se por pedir às crianças para escreverem o seu nome próprio. Depois, foi-lhes solicitado que escrevessem um conjunto de palavras como soubessem e fossem capazes. Posteriormente foi pedido às crianças que lessem o que tinham acabado de escrever, procedendo-se simultaneamente a uma entrevista de tipo piagetiano para identificar os critérios conceptuais justificativos das produções escritas infantis.

Esta prova teve como intuito a análise das concepções das crianças sobre a linguagem escrita, em particular a avaliação das relações que as crianças estabelecem entre os níveis oral e escrito da linguagem.

O ditado foi constituído por 4 palavras: “gato”, “gatinho”, “formiga” e “elefante”. As palavras “gato” e “gatinho” constituem um par de palavras do tipo palavra/diminutivo; as palavras “formiga” e “elefante” formam um par com dimensões idênticas do ponto de vista linguístico mas que reenviam para referentes de tamanho diferente. Foi dada a seguinte instrução às crianças: *“Vou dizer umas palavras e gostava que tu as escrevesse como achares que está bem, à tua maneira. Não interessa se está bem ou mal escrito, quero ver apenas como escreves”*.

A classificação das respostas das crianças foi estabelecida com base nos níveis de desenvolvimento da linguagem escrita propostos por Alves Martins (1994), e compreendeu as seguintes categorias:

- Escrita pré-silábica: Utilizam indiferenciadamente Letras, pseudo-letras e números, não obedecendo ainda aos critérios linguísticos;
- Escrita silábica sem fonetização: Mobilizam Letras para representar unidades do oral – sílabas, sendo a escolha das mesmas arbitrária;
- Escrita silábica com fonetização: Representam as unidades do oral – sílabas, constituintes menores da sílaba e por vezes fonemas - com letras escolhidas de forma não arbitrária;
- Escrita silábico-alfabética: Maior consistência na escolha de letras para representação das unidades mínimas do oral;
- Escrita alfabética: Mobilização de letras de acordo com os fonemas detectados.

3.3. Instrumento

Apresentamos em seguida o instrumento, que se constitui de uma Lista de 97 Palavras, para ditado às crianças (Tabela 1 e Tabela 2).

As palavras foram escolhidas em função da sua estrutura, compostas por duas sílabas, tentando-se obter duas palavras para cada uma das situações que satisfazem as hipóteses já enunciadas.

Tabela 1. Lista de Palavras com Consoantes coincidentes com o nome da letra e consoantes que se aproximam do som da letra, nas Sílabas Inicial e Final.

Consoantes								
	Nome da Letra				Som da Letra			
	Sílabas Inicial		Sílabas Final		Sílabas Inicial		Sílabas Final	
B	BD	Bebo	OB	QB	Betão	Beber	Bibe	Sobe
D	Dedo	Dele	Cadê	BD	Dedal	Depois	Rude	Sede
F	Feno	Fedo	Bufê	Café	Fedor	Feliz	Bife	Gafe
L	Lena	Letra	Poulê	Relê	Levar	Lesão	Vale	Mal
M	Medo	Mesa	Groumê		Melão	Melhor	Fome	Nome
N	Negro	Nemo			Negou	Nevão	Cone	Fone
P	Pêlo	Pêra	Coupê	CP	Pedal	Peru	Bipe	Tape
R	Rede	Rena	Ferre	Corre	Relê	Revê	Corre	Zurre
T	Tema	TV	ET	Patê	Tenaz	Terei	Pote	Bate
V	Vesgo	Vespa	TV	Revê	Veloz	Verão	Cave	Nave

Tabela 2. Lista de Palavras com Vogais Abertas (coincidentes com o nome da letra) e Vogais Fechada, nas Sílabas Inicial e Final.

Vogais								
	Vogais abertas				Vogais fechadas			
	Sílabas Iniciais		Sílabas Finais		Sílabas Iniciais		Sílabas Finais	
A	Asa	Ave	Virá	Olá	Ana	Avô	Ela	Isa
E	Eva	Ela	Tomé	Obué	Este	Ele	Ave	Ele
I	Ivo	Isa	Rui	Boi				
O	Olá	OB	Totó	Avó	Ovo	Oso	Avô	Olhou
U	Uva	Uno	Perú	Tatu				

Desta forma, foi possível atingir o total das 8 palavras, conforme as situações em cima descritas, para as seguintes letras: A, E, O, B, D, F, L, P, R, T, V. Relativamente às letras I e U, não existe pronúncia diferenciada quanto ao Nome/Som da letra, pelo que não foram consideradas. Pontualmente, para a Letra N, não foram encontradas palavras em que a sílaba final correspondesse ao Nome da Letra e relativamente à Letra M, foi apenas encontrada uma palavra para a mesma situação (Groumê).

Foram eliminadas todas as repetições (palavras que serviam mais que uma situação em simultâneo).

A Lista de 97 Palavras foi dividida, de forma aleatória, em listas de 20 Palavras, sensivelmente (5 sessões), e apresentadas às crianças por ordem diferente para assim controlar o efeito de saturação e aprendizagem da tarefa.

A tarefa proposta aos participantes, consistia numa prova de ditado, em que era solicitado a cada criança que escrevesse como melhor achasse ou soubesse, cada uma das palavras.

3.4. Tratamento dos Dados

Para o registo de dados, no que diz respeito a cada letra particularmente, foram classificadas as respectivas ocorrências, através de cotação sendo atribuído 0 (zero) para as palavras escritas em que não se verificava a presença da letra, de acordo com a situação apresentada (Palavras que continham o Nome da Letra, em Sílabas Iniciais/Sílabas Finais e palavras que continham o Som da Letra em Sílabas Iniciais/ Sílabas Finais) e 1 (um) para a situação em que foi mobilizada a Letra, correctamente.

O tratamento estatístico relativo aos dados recolhidos foi efectuado no programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS – Windows 19.0), tendo-se definido como aceitável para a interpretação da significância estatística, valores de $p \leq 0,05$ associados a cada análise efectuada. Para a caracterização dos resultados obtidos em cada uma das situações usámos estatísticas descritivas.

Para a análise dos dados sobre a prestação em cada uma das letras, utilizámos estatísticas descritivas, média e desvio-padrão, conforme poderá ser consultado em Anexo (ANEXO B)

Quanto à operacionalização das diferentes variáveis: Sílabas Iniciais correspondente ao Nome da letra; Sílabas Iniciais correspondente ao Som da Letra; Sílabas Finais correspondente ao Nome da letra; Sílabas Finais correspondente ao Som da letra, distinguindo letras consoantes e letras vogais, bem como letras consoantes oclusivas e fricativas, para determinar a relação entre as mesmas, utilizámos um teste de comparação de médias (paired samples test).

No capítulo seguinte, faremos então uma apresentação dos dados obtidos e sua simultânea discussão, relativamente ao que seria esperado e ao que se verifica no estudo desenvolvido.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Iniciamos a apresentação dos resultados e conseqüente discussão dos mesmos, referindo a Estatística Descritiva de letras mobilizadas na generalidade (ANEXO B), donde destacamos as duas Letras em que se verificou uma média superior na sua mobilização, tendo sido a Letra A (média: 4 e Desvio-padrão: 1.73) e a Letra E (média: 3.27 e Desvio-padrão: 2.05). No outro extremo, as Letras menos mobilizadas foram Letra N (média: 1.60 e Desvio padrão: 1.45) e a Letra I (média: 2.13 e Desvio padrão: 1.68).

Relativamente à primeira Hipótese colocada, no âmbito deste estudo, recordamos:

Hipótese 1. Existem mais consoantes, correctamente mobilizadas, nas escritas espontâneas das crianças, quando as sílabas (inicial e final) das palavras enunciadas, correspondem ao nome da letra, do que em palavras que a sílaba contém o som da letra.

Apresentamos em seguida, a Tabela 3 com as médias obtidas para cada uma das situações, bem como a sua comparação.

Tabela 3: *Comparação das Médias relativamente às mobilizações correctas de consoantes para o caso das sílabas coincidentes com o Nome da Letra e sílabas coincidentes com o Som da Letra.*

<i>Consoantes</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio Padrão</i>	<i>T</i>	<i>Significância</i>
Nome da Letra	16.40	9.75		
Som da Letra	9.00	7.45	t = 5.51	Sig. = 0.000

Podemos verificar na análise da comparação de médias, conforme a Tabela 3, que existe uma média mais elevada na mobilização de letras para palavras em que as sílabas coincidem com o nome das letras, em detrimento, palavras em que uma das sílabas coincidia com o som das letras, existindo entre ambas as situações diferenças significativas. Assim, consideramos aparentemente facilitador o facto do nome da letra constituir uma sílaba na palavra, em oposição à situação do som da letra. Estes resultados vão de encontro com os encontrados por Martins e Silva (2001), Cardoso-Martins e Batista (2003) e Levin, Patel, Margalit e Barad (2002), no sentido que poderá facilitar a correspondência grafo-fonérica, quando a sílaba é constituída pelo nome da letra.

Contudo, ressaltamos a impossibilidade de detectar o som da letra como factor ele próprio, facilitador na mobilização de letras, uma vez que não existem estudos relevantes que o possam sustentar.

Quanto ao efeito nome da letra ou som da letra, no caso das vogais, consideramos as vogais abertas como coincidentes ao nome da letra, e as vogais fechadas como não coincidentes ao nome da letra. Desta forma, relembramos a segunda Hipótese que levantámos:

Hipótese 2. Existem mais vogais, correctamente mobilizadas, nas escritas espontâneas das crianças, quando as sílabas (inicial e final) das palavras enunciadas, correspondem a vogais abertas (correspondem ao nome da letra), do que em palavras que apresentam vogais fechadas.

Assim, observando a Tabela 4, denota-se de facto uma maior mobilização, em média, nas vogais abertas em relação às vogais fechadas.

Tabela 4: Comparação das Médias relativamente às mobilizações correctas de vogais para o caso das sílabas coincidentes com o Nome da Letra (vogal aberta) e sílabas coincidentes com o Som da Letra (vogal fechada).

<i>Vogais</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio Padrão</i>	<i>T</i>	<i>Significância</i>
Nome da Letra	10.80	5.31		
Som da Letra	4.20	2.54	t = 6.05	Sig. = 0.000

A diferença que se pode perceber na comparação de médias na tabela em cima, poderá justificar-se não só pelos argumentos já enunciados no caso das consoantes em que a sílaba é coincidente com o nome da letra, mas no caso particular das vogais, estas poderem surgir nas palavras fortemente condicionadas pelas consoantes que lhe antecedem ou sucedem. As vogais poderão ser mais ou menos salientes, perceptivelmente, na segmentação das palavras, atendendo que estas, em conjunto com as consoantes, constituem unidades segmentais maiores que fonemas, as componentes de divisão intra-silábicas: ataque e rima. (e.g., Treiman & Kessler, 2002; Vernon & Ferreiro, 1999; Vernon, 1993).

Os que se seguem, são referentes ao posicionamento das diferentes condições: nome e som da letra, vogais e consoantes, que variam no seu posicionamento na palavra, isto é, situando-se na sílaba inicial ou na sílaba final.

No caso das consoantes e vogais, a coincidirem com o nome da letra, foram formuladas as seguintes hipóteses:

Hipótese 3. Existem mais consoantes correctamente mobilizadas nas palavras em que sílaba inicial corresponde ao nome da letra, do que em palavras em que a sílaba final corresponde ao nome da letra.

Hipótese 4. Existem mais vogais correctamente mobilizadas nas palavras em que sílaba inicial corresponde ao nome da letra (vogais abertas), do que em palavras em que a sílaba final corresponde ao nome da letra.

Assim, observando a Tabela 5, podemos depreender uma maior realização na mobilização correcta de letras nas escritas espontâneas das crianças, quando estas, a coincidir com o nome da letra, se posicionam na sílaba inicial da palavra, do que quando ocupavam a sílaba final da palavra, existindo entre as posições consideradas uma diferença significativa.

Tabela 5: Comparação das Médias relativamente às mobilizações correctas de consoantes que correspondem ao nome da letra, quando a sua posição se encontra na Sílabas Inicial e quando a sua posição é na Sílabas Final.

Consoantes que coincidem com o Nome da Letra				
Posição	Média	Desvio Padrão	T	Significância
Sílaba Inicial	9.80	5.95		
Sílaba Final	6.60	4.26	t = 3.57	Sig. = 0.003

O mesmo se verifica no caso das vogais abertas, conforme patente na Tabela 6, tendo existido maior mobilização de vogais, de forma correcta, nas escritas inventadas das crianças, em posição inicial do que na posição final da palavra, existindo também entre elas uma diferença significativa.

Tabela 6: Comparação das Médias relativamente às mobilizações correctas de vogais que correspondem ao nome da letra – Vogais Abertas, quando a sua posição se encontra na Sílabas Inicial e quando a sua posição é na Sílabas Final.

Vogais Abertas				
Posição	Média	Desvio Padrão	T	Significância
Sílaba Inicial	6.13	3.58		
Sílaba Final	4.47	2.06	t = 3.32	Sig. = 0.036

Estes resultados confirmam as hipóteses anunciadas, o que vem de encontro com o Bowman e Treiman (2002), Byrne (1997) e Matos (1999), que demonstraram haver um efeito facilitador na mobilização de letras que correspondem ao nome das letras, para as posições extremas nas palavras, especialmente quando estas se posicionam no início da palavra.

Relativamente às situações das palavras que em que as sílabas iniciais ou finais continham sons da letras, tinham sido formuladas as seguintes hipóteses:

Hipótese 5. Existem mais consoantes correctamente mobilizadas nas palavras em que sílaba inicial se aproxima do som da letra, do que no caso de palavras em que a sílaba final se aproxima ao som da letra.

Hipótese 6. Existem mais vogais correctamente mobilizadas nas palavras em que sílaba inicial contem uma vogal fechada, do que no caso de palavras em que a sílaba final contem uma vogal fechada.

Efectuando uma análise dos resultados obtidos, podemos verificar nas Tabela 7 e na Tabela 8 que as médias de mobilização de letras foram mais baixas, quer nas posições iniciais, quer nas posições finais, não existindo entre elas uma diferença significativa.

Tabela 7: Comparação das Médias relativamente às mobilizações correctas de consoantes que correspondem ao som da letra, quando a sua posição se encontra na Sílabas Inicial e quando a sua posição é na Sílabas Final.

Consoantes que coincidem com o Som da Letra				
<i>Posição</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio Padrão</i>	<i>T</i>	<i>Significância</i>
Sílaba Inicial	5.27	4.50		
Sílaba Final	3.73	3.45	t = - 0.11	Sig. = 0.066

Tabela 8: Comparação das Médias relativamente às mobilizações correctas de vogais que correspondem ao som da letra – Vogais Fechadas, quando a sua posição se encontra na Sílabas Inicial e quando a sua posição é na Sílabas Final.

Vogais Fechadas				
<i>Posição</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio Padrão</i>	<i>T</i>	<i>Significância</i>
Sílaba Inicial	2.27	1.53		
Sílaba Final	1.93	1.49	t = - 0.57	Sig. = 0.442

É possível que esta diferença na ocorrência de fonetizações ocorra pelo facto de na língua Portuguesa muitas vezes o valor sonoro das vogais na sílaba corresponder ao nome da própria letra. Esta correspondência entre o nome da letra e o valor sonoro da vogal na sílaba é bem mais frequente no caso das vogais do que no caso das consoantes. Esta circunstância constitui uma dimensão facilitadora para a mobilização da respectiva letra, uma vez que foi demonstrado por vários autores que um dos factores que influencia a habilidade das crianças em estabelecer uma relação entre as letras e os fonemas, é o facto de esse fonema fazer parte do nome da letra (e.g., Mann, 1993; Treiman, Tincoff, & Richmond-Welty, 1997; Treiman et al., 1998c).

Por fim, apresentamos os resultados relativamente à mobilização de letras de acordo com o seu modo de articulação, no caso de se tratarem de sons oclusivos ou fricativos, lembrando a hipótese enunciada:

Hipótese 7. Existem mais consoantes com o som fricativo, correctamente mobilizadas nas escritas espontâneas das crianças, do que consoantes com o som oclusivo correctamente mobilizadas.

Conforme podemos verificar na Tabela 9, existem em média, mais letras mobilizadas no caso de sons oclusivos do que no caso de sons fricativos.

Tabela 9: Comparação das Médias relativamente às mobilizações correctas de letras de acordo com o seu modo de articulação, letras que representam sons fricativos e letras que representam sons oclusivos.

<i>Modo Articulação</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio Padrão</i>	<i>T</i>	<i>Significância</i>
Oclusivas	10.73	7.03		
Fricativas	5.47	3.11	t = 3.96	Sig. = 0.001

Podemos também perceber uma diferença significativa entre estes dois tipos de letras, o que contraria os resultados de Treiman et al, (1998b), em que se verificou um melhor desempenho na capacidade das crianças em reconhecer fonemas fricativos do que oclusivos. Contudo, estes dados podem também dever-se ao facto de existirem mais sons oclusivos que fricativos na composição do Língua Portuguesa, e serem por isso mais facilmente mobilizados pelas crianças, na realização das suas escritas espontâneas.

5. CONCLUSÃO

O estudo apresentado, enquadra-se na actual perspectiva já consolidada na Revisão de Literatura, que perspectiva a criança enquanto construtora do seu conhecimento, e que no caso da aquisição da linguagem escrita, esta evolui conceptualmente sobre a compreensão de como a linguagem escrita representa a linguagem oral, tecendo algumas hipóteses para esta relação, muito antes do ensino formal da escrita. Para a compreensão desta relação, é reconhecido o papel preponderante do conhecimento das letras, enquanto facilitador das correspondências grafo-fonéticas nas escritas espontâneas de crianças, no ensino pré-formal.

O nosso objectivo foi de explorar o papel deste factor - conhecimento do Nome das Letras enquanto facilitador na mobilização de letras nas fonetizações iniciais, das crianças. Para este efeito, fomos verificar em 15 crianças a frequentar o ensino pré-escolar se se verificavam em média mais mobilizações correctas de letras quando uma das sílabas das palavras coincidia com o nome da letra, em contraposição com o facto de uma das sílabas conter o som da letra.

Conforme se poderia esperar, de acordo com os estudos revisitados, e pela análise dos dados efectuada, pudemos concluir que de facto se verificam mais letras correctamente mobilizadas na situação em que uma das sílabas corresponde ao Nome da Letra, assim como pudemos também concluir que esta mobilização foi maior quando se encontrava na sílaba inicial, do que na posição final.

Assim, referimos da pertinência deste trabalho, o facto de não existirem estudos que se centrem no factor som da letra, reconhecendo enquanto critica ao estudo desenvolvido, que a mesma análise do efeito som da letra deveria ter sido evidenciada também por comparação às situações em que a letra (por exemplo *p*) é sucedida por outras vogais (*pa*, *pi*, *po*, *pu*), comparando o efeito de palavras “pato”, “pico”, “pote” e “puro” com as presentes neste estudo: “pena” e “peru”, para que então pudéssemos reconhecer o seu papel facilitador. Deixamos como sugestão à realização de futuras investigações.

Pretendemos também verificar que diferenças existem na mobilização de letras de acordo com outros critérios, nomeadamente o modo de articulação, oclusivos e fricativos, concluindo que ocorrem em média mais fonetizações de letras com sons oclusivos, podendo este factor relacionar-se com a ponderação que assume a nível de frequência destes sons na nossa língua, e não tanto por se constituir como mais facilitadores na realidade. Pelo que propomos também que possa ser explorado futuramente, com base nestes critérios, quais os que se constituem como facilitadores na mobilização de letras pelas crianças, nas suas escritas inventadas. Consideramos portanto que este tipo de estudos poderá ter consequências e podem ser verdadeiros contributos

para a adequação das práticas pedagógicas que se assistem nas nossas escolas, presentemente, no ensino da escrita e da leitura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alvarado, M. (1998). Conciencia fonológica y escritura en niños preescolares: La posibilidad de omitir el primer segmento. *Lectura y Vida*, 3, 42-50.

Alves Martins, M. (1994). Conceptualizações infantis sobre a linguagem escrita. *Discursos*, 8, 53-70.

Alves Martins, M. (1996). *Pré-História da aprendizagem da leitura*. Lisboa: I.S.P.A.

Alves Martins, M. & I. Niza. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.

Alves Martins, M. & Silva, C. (2006a). Phonological abilities and writing among Portuguese preschool children. *European Journal of Psychology of Education*, 21, 163-182.

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

Alves Martins, M. & Silva, C. (2001). Letter names, phonological awareness and the phonetization of writing. *European Journal of Psychology of Education*, 4, 605-617.

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

Bowman, M. & Treiman, R. (2002). Relating print and speech: the effects of letter names and word position on reading and spelling performance. *Journal of Experimental Child Psychology*, 82, 305-340.

Cardoso-Martins, C. (1995). Sensitivity to rhymes, syllables, and phonemes in literacy acquisition in Portuguese. *Reading Research Quarterly*, 30, 808-828.

Cardoso-Martins, C. & Batista, A.C.E. (2005). O conhecimento do nome das letras e o desenvolvimento da escrita: Evidência de crianças falantes do Português. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18 (3), 330-336.

Cardoso-Martins, C., Resende, S.M., & Rodrigues, L.A. (2002). Letter name knowledge and the ability to learn by processing letter-phoneme relations in words: Evidence from Brazilian Portuguese-speaking children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 15, 409-432.

Chauveau, G. & Rogovas-Chauveau, E. (1989). Les idées des enfants de 6 ans sur la lecture-écriture. *Psychologie Scolaire*, 68, 8-27.

Chomsky, N. (1973). *Linguagem e pensamento*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.

De Abreu, M. & Cardoso-Martins, C. (1998). Alphabetic access route in beginning acquisition in Portuguese: The role of letter-name knowledge. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 10, 85-104.

Dolle, J. M. (1974). *Para compreender Jean Piaget. Uma Iniciação à Psicologia genética Piagetiana*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara.

Ehri, L. (1983). A critique of five studies related to letter-name knowledge and learning to read. In L. Gentile, M. Kamil, & J.S. Blanchard (Eds.), *Reading research revisited* (pp. 143-153). Columbus, Ohio: Merrill

Ehri, L. (1992). Reconceptualizing the development of sight Word reading and its relationship to recording. In P. Gough, L. Ehri, & R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition* (pp. 107-143). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Ehri, L. (1994). Development of the ability to read words: Update. In R. Ruddell, M. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 323-358). Newark: International Reading Association.

Ehri, L., & Wilce, L. (1985). Movement into reading: Is the first stage of printed word learning visual or phonetic? *Reading Research Quarterly*, 20, 163-179.

Fayol, M., & Gombert, J. E. (2002). L'apprentissage de la lecture et de l'écriture. In J. A. Rondal, & E. Esperet (Eds.), *Manuel de Psychologie de l'enfant*. Bruxelles: Mardaga.

Ferreiro, E. (1987). Os processos construtivos da apropriação da escrita. In E. Ferreiro & M. Palácio (Eds.), *Os processos de leitura e escrita* (pp. 102-123). Porto Alegre: Artes Médicas.

Ferreiro, E. (1992). *Com Todas as Letras*. São Paulo: Cortez Editora.

Ferreiro, E. (1995). *Reflexos sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez Editora.

Ferreiro, E. (2004). Escrita e Oralidade: Unidades, Níveis de Análise e Consciência Metalinguística. In E. Ferreiro (Eds.), *Relações de (In)dependência entre oralidade e escrita*. Porto Alegre: Artmed.

Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). *Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño*. México: Siglo Veintiuno Editores, S.A.

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

Gentry, J.R. (1982). An analysis of developmental spelling in GNYS AT WRK. *The Reading Teacher*, 36, 192-200.

Golse, B. (2005). *O Desenvolvimento afetivo e intelectual da criança*. Lisboa: Climepsi.

Goodman, Y. (1987). O desenvolvimento da escrita em crianças muito pequenas. In E. Ferreiro & M. Palácio (Eds.), *Os processos de leitura e escrita* (pp. 75-84). Porto Alegre: Artes Médicas.

Henderson, E.H., & Beers, J.W. (1980). *Developmental and cognitive aspects of learning to spell: A reflection of word knowledge*. Newark, DE: International Reading Association.

Liberman, I. Y. & Shankweiler, D. (1989) Phonologie et apprentissage de la lecture: une introduction. In L. Rieben, & C. Perfetti (Eds.), *L'Apprenti lecteur. Recherches empiriques et implications pédagogiques*. Neuchâtel, Paris: Delachaux et Niestlé

Mata, L. (1995). *Escrita em Interação. Processos de Construção em crianças de 5-6 anos*. Tese de Mestrado em Psicologia Educacional. Lisboa: I.S.P.A.

Niza, S. (1996). Para uma construção funcional da linguagem escrita. *Revista do Movimento Escola Moderna*, 1, (4), 35-41.

Piaget, J. (1977). *A Linguagem e o Pensamento da Criança*. Lisboa: Morais Editores.

Pollo, T.C., Kessler, B. & Treiman, R. (2005). Vowels, syllables, and letter names: Differences between young children's spelling in English and Portuguese. *Journal of Experimental Child Psychology*, 92, 161-181.

Scott, J., & Ehri, L. (1990). Sight word reading in prereaders: Use of logographic vs. alphabetic access routes. *Journal of Reading Behavior*, 22, 149-166.

Silva, A.C. (2003). *Até à compreensão do princípio alfabético*. Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.

Silva, A.C., & Alves Martins, M. (2002). Phonological skills and writing of pre-syllabic children. *Reading Research Quarterly*, 37, 466-483.

Sim-Sim, I. (1997). *Avaliação da linguagem oral: Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Teberosky, A. (1987). Construção de escritas através da interação grupal. In E. Ferreiro & M. Palácio (Eds.), *Os processos de leitura e escrita* (pp. 124-142). Porto Alegre: Artes Médicas.

Teberosky, A. (2004). As "Infiltrações" da Escrita nos Estudos Psicolinguísticos. In E. Ferreiro (Org.), *Relações de (in)dependência entre oralidade e escrita*. Porto Alegre: Artmed.

Treiman, R. (1998). The Fragility of the Alphabetic Principle: Children's Knowledge of Letter Names Can Cause Them to Spell Syllabically Rather Than Alphabetically. *Journal of Applied Child Psychology*, vol. 64, 425-451.

Treiman, R. (2000). The development of spelling skill. *Topics in Language Disorders*, 20, 1-18.

Treiman, R. (2006). Knowledge about letters as a foundation for reading and spelling. In, R.M. Joshi & P.G. Aaron (Eds.), *Handbook of orthography and literacy*, pp. 581-599. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Treiman, R. (2006). Knowledge about letters as a foundation for reading and spelling. In, R.M. Joshi & P.G. Aaron (Eds.), *Handbook of orthography and literacy*, pp. 581-599. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Treiman, R., & Kessler, B. (2002). Context sensitivity in the spelling of English vowels. *Journal of Memory and Language*, 47, 448-468.

Treiman, R., & Kessler, B. (2003). The role of letter names in the acquisition of literacy. In R. Kail (Ed.), *Advances in Child Development and Behavior*, Vol. 31 (pp. 105–135). San Diego: Academic Press.

Treiman, R., & Rodriguez, K. (1999). Young children use of letter names in learning to read words. *Psychological Science*, vol. 10, 4, 334-338.

Treiman, R., Broderick, V., Tincoff, R., & Rodriguez, K. (1998b). Children's phonological awareness: Confusions between phonemes that differ only in voicing. *Journal of Experimental Child Psychology*, 68, 3-21.

Treiman, R., Cassar, M., & Zukowski, A. (1994). What types of linguistic information do children use in spelling? The case of flaps. *Child Development*, 65, 1318-1337.

Treiman, R., Kessler, B., & Bick, S. (2002). Content sensitivity in the spelling of English vowels. *Journal of Memory and Language* 47, 448-468.

Treiman, R., Sotak, L., & Bowman, M. (2001). The Roles of Letter Names and Letter Sounds in Connecting Print and Speech. *Memory & Cognition*, 29, 860-873.

Treiman, R., Sotak, L., & Bowman, M. (2001). The Roles of Letter Names and Letter Sounds in Connecting Print and Speech. *Memory & Cognition*, 29, 860-873.

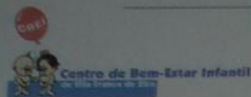
Treiman, R., Tincoff, R., & Richmond-Welty, E. (1996). Letter Names Help Children to Connect Print and Speech. *Developmental Psychology*, vol. 32, 3, 505-514.

Vernon, S. & Ferreiro, E. (1999). Writing Development: A Neglected Variable in the Considerations of Phonological Awareness. *Harvard Educational Review*, vol. 69, 4, 395-415.

Vernon, S. (1993). Initial Sound/letter Correspondences in Children's Early Written Productions. *Journal of Research in Childhood Education*, 8 (1), 12-22.

Vernon, S. (1998). Escritura y consciencia fonológica en niños hispano-parlantes. *Infancia y Aprendizaje*, 81, 105-120.

Vygotsky, L. S. (1977). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In Luria, Leontiev, Vygotsky, e outros (Eds.), *Psicologia e Pedagogia (vol.1): Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. Lisboa: Editorial Estampa.



Instrumento para Avaliação Inicial dos Grupos

Este instrumento de avaliação, contempla diferentes áreas de análise e por consequência faz uso de diferentes estratégias de avaliação. Esta deve ser realizada de forma o mais lúdica possível por forma a que a criança não se sinta avaliada, mas antes que tudo isto se trata de um jogo/brincadeira. O educador deve realizar a avaliação individualmente e proceder ao registo das respostas dadas pela criança, não tendo obrigatoriamente que seguir a ordem dos grupos aqui proposta.

1ª Parte

- Para o trabalho de
leitura e escrita*
1. Conheces pessoas que sabem ler e escrever?
 - 1.1 O que é que elas escrevem e lêem?
 2. Os adultos (educadora e auxiliar) da tua sala sabem ler e escrever?
 - 2.1 O que é que elas lêem e escrevem?
 3. Gostavas de aprender a ler e a escrever?
 4. O que achas que podes fazer quando souberes ler e escrever?

2ª Parte

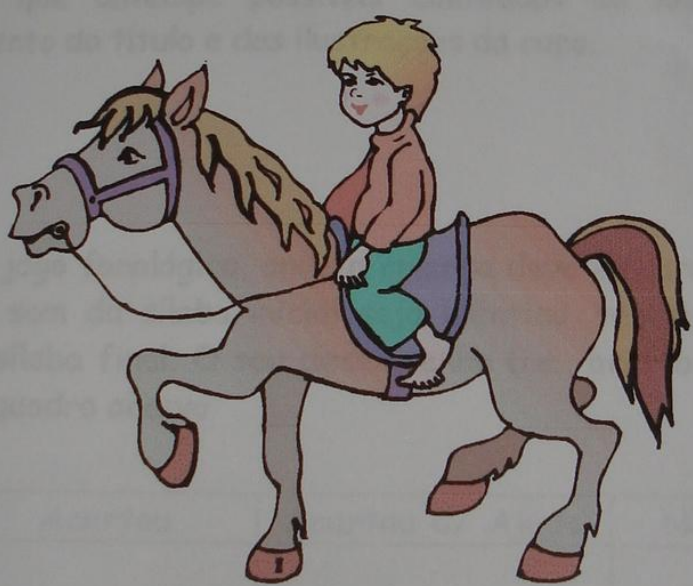
1. Mostrar os diferentes cartões às crianças (jogo) e pedir-lhe que identifique:
 - (a) Palavra;
 - (b) Frase;
 - (c) Letra;
 - (d) Número;
 - (e) Desenho de entre todos os elementos presentes no jogo
2. Pedir à criança para proceder à análise silábica do seu nome e do nome do educador

3ª Parte

Quilómetros
de casa
até ao jardim

Mostrar a figura às crianças colocando-lhes as seguintes questões:

1. Onde se pode ler?
2. O que achas que está escrito?
3. Aponta com o dedo onde está escrito aquilo que disseste
4. Perguntar à criança se pode estar escrita uma palavra/frase diferente daquela que disse inicialmente



O MENINO ANDA DE CAVALO

4ª Parte

1. Pedir à criança para "escrever" o seu nome
2. Pedir à criança para "escrever" as palavras que entenda, devendo depois proceder à "leitura" das mesmas
3. Propor à criança um conjunto de palavras para "escrever"

São elas: Gato/Gatinho; Formiga/Elefante; Pato/Patinho; Boi/Borboleta

5ª Parte

- Levar um livro de preferência que a criança não conheça;
- Mostrar-lhe e pedir-lhe que identifique o tipo de suporte que se trata;
- Pedir-lhe que identifique o tipo de conteúdo associado;
- Ler-lhe o título do livro;
- Pedir-lhe que antecipe possíveis conteúdos da história a partir do conhecimento do título e das ilustrações da capa.

6ª Parte

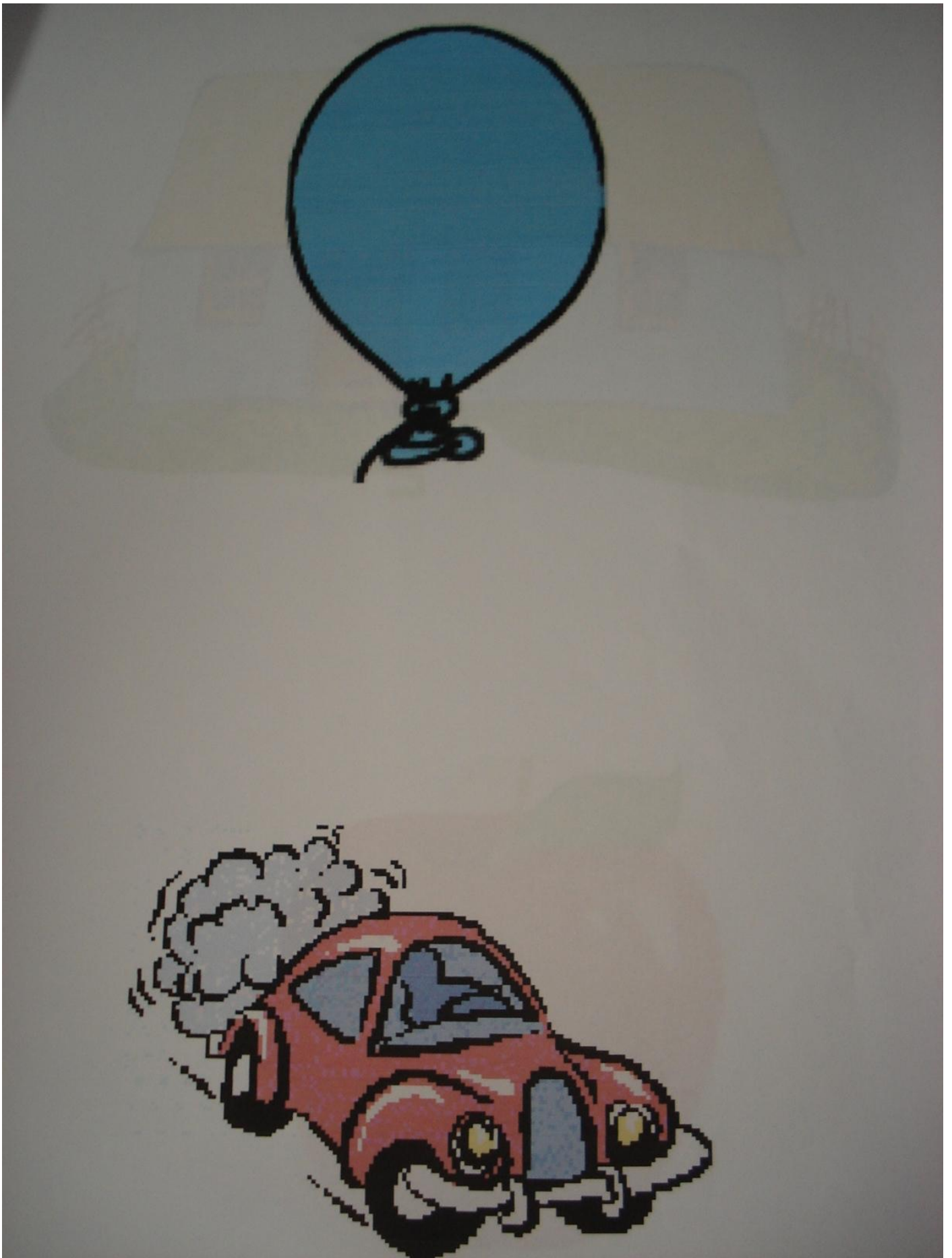
Execução de um jogo fonológico, onde a criança deve emparelhar dois conjuntos de cartões cujo som da sílaba inicial seja idêntico, repetindo o procedimento relativamente à sílaba final. O seu desempenho (i.e., acertou/não acertou) deve ser registado no quadro abaixo

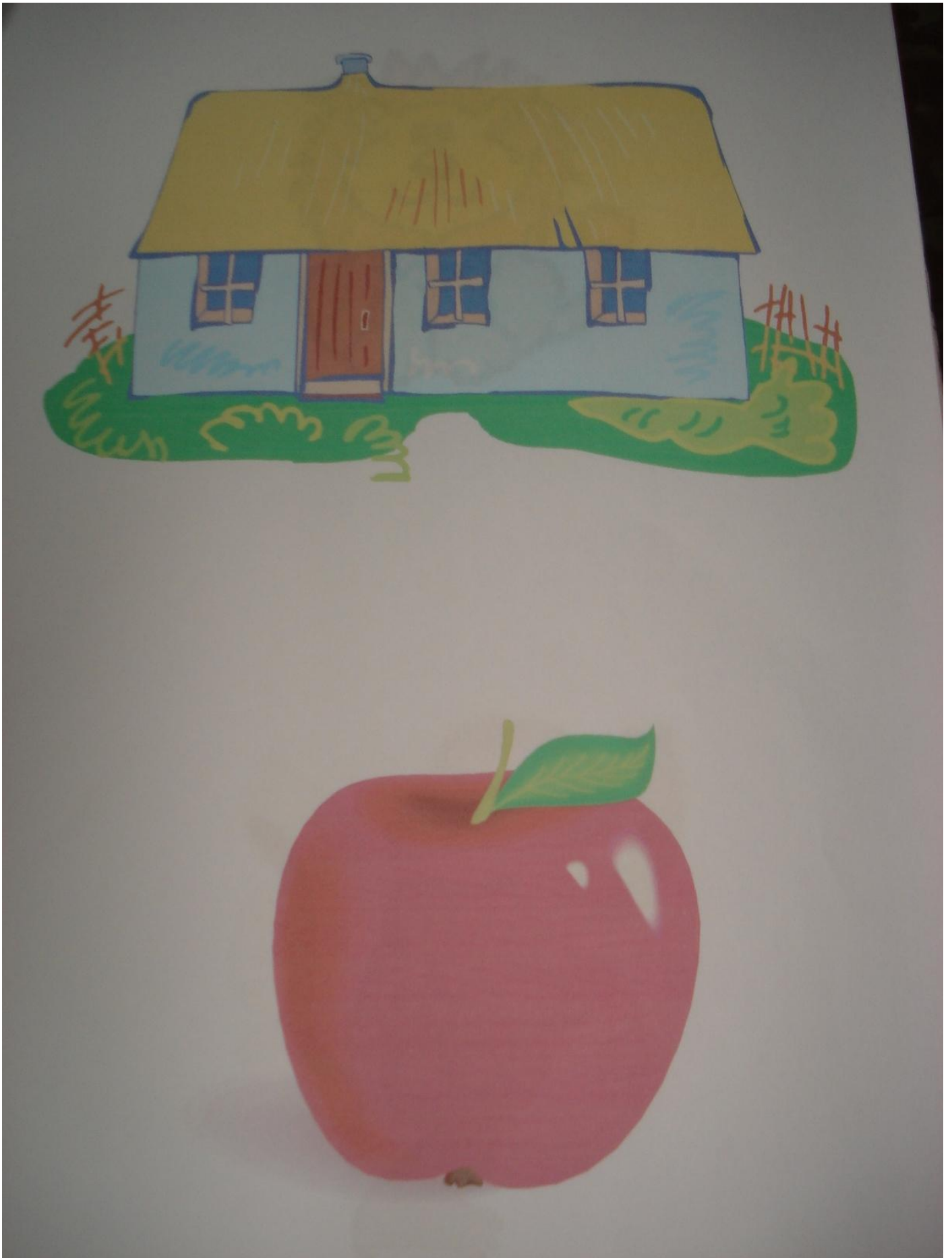
	Acertou	Acertou C/ Ajuda	Não Acertou
Leão/Balão			
Luvras/Uvas			
Macaco/Maçã			
Casa/Carro			

Nome: _____

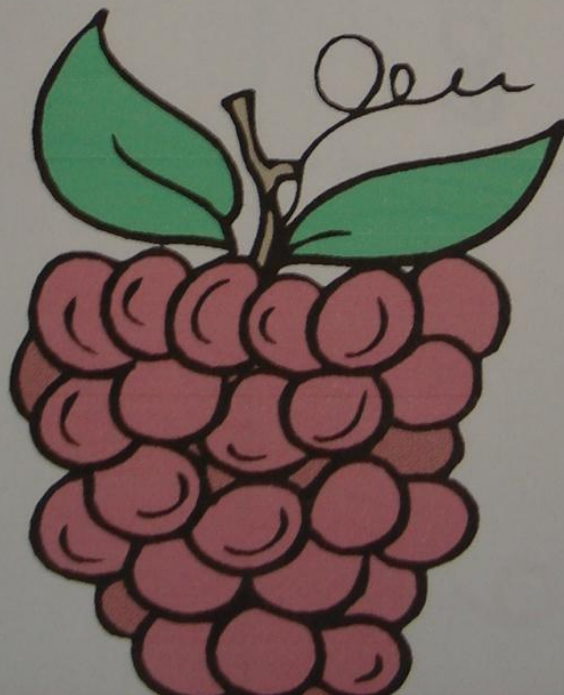
Sala: _____ Educador: _____

Data: ___ / ___ / ___









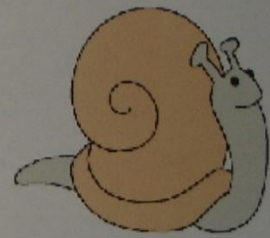
PATO

R

GRTICVD

6

GOSTO DE TI



ANECO B – Estatística Descritiva para cada Letra.

	N	Mínimo	Máximo	Sum	Média	Desvio-Padrão
B	15	.00	8.00	39.00	2.6000	2.32379
D	15	.00	7.00	45.00	3.0000	2.26779
F	15	.00	7.00	34.00	2.2667	2.01660
L	15	.00	7.00	36.00	2.4000	2.41424
M	15	.00	7.00	34.00	2.2667	2.43389
N	15	.00	5.00	24.00	1.6000	1.45406
P	15	.00	7.00	43.00	2.8667	2.06559
R	15	.00	6.00	44.00	2.9333	2.01660
T	15	.00	5.00	34.00	2.2667	1.48645
V	15	.00	7.00	48.00	3.2000	2.04241
A	15	2.00	8.00	60.00	4.0000	1.73205
E	15	.00	6.00	49.00	3.2667	2.05171
O	15	1.00	7.00	48.00	3.2000	1.93465
U	15	.00	4.00	37.00	2.4667	1.18723
I	15	.00	4.00	32.00	2.1333	1.68466