

**COMPETÊNCIAS LINGUÍSTICAS  
METALINGUÍSTICAS E AS ESCRITAS  
INVENTADAS NAS CRIANÇAS  
EM IDADE PRÉ-ESCOLAR**

ANA FILIPA FORTUNATO ROCHA  
18476

**Orientador de Dissertação:**

ANA CRISTINA SILVA

**Coordenador de Seminário de Dissertação:**

FRANCISCO PEIXOTO

**Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de:**

MESTRE EM PSICOLOGIA

Especialidade em Psicologia Educacional

Dissertação de Mestrado realizada sob orientação de Ana Cristina Silva, apresentada no Instituto Superior de Psicologia Aplicada para obtenção de grau de Mestre na especialidade de Psicologia Educacional, conforme o despacho da DGES, nº 19673 / 2006 publicado em Diário da República 2ª série de 23 de Março, 2007.

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer á minha orientadora Dr.<sup>a</sup> Ana Cristina Silva, por toda a disponibilidade, pela partilha de experiência e conhecimentos e principalmente pelos conselhos, que me deu para a realização deste trabalho e para a futura vida profissional que se avizinha.

*“Ler, ler e ler, faça-me um favor leia”*, será daquelas frases que nunca irei esquecer, tanto pela insistência da Dr.<sup>a</sup> Ana Cristina Silva em dizer-la como pelo sentido da frase em si, pois compreendi que ler ajuda-nos a conhecer a pensar, a interrogar a duvidar e a sentir.

Quero agradecer ao Dr. Francisco Peixoto todo o acompanhamento que nos deu, e a sua insistência nas estatísticas e no spss, que tanto jeito nos deu para a realização deste trabalho.

Quero agradecer à minha família e aos meus amigos por todo o apoio que me deram, e em especial quero agradecer à Marta e à Lena por nunca me terem deixado desistir.

Um agradecimento muito especial à Educadora Rosa, à Educadora Cristina e à Educadora Maria João e às respectivas auxiliares, pela forma como me receberam, e pela liberdade que me deram para entrar e sair das suas salas e “roubar” as suas crianças, sempre que necessitei.

Por último, quero agradecer às crianças e aos respectivos pais, pois só com o autorização dos pais e a participação tão activa das crianças foi possível efectuar este trabalho, que para além da experiência de vida que me proporcionou me fez também recordar o quanto é bom ser criança mas também como é difícil sê-lo.

## RESUMO

O objectivo desta investigação foi analisar as diferenças entre as crianças pré-silábicas e silábicas sem fonetização, no domínio da consciência fonémica, conhecimento do nome das letras, vocabulário e consciência morfológica, nas escritas inventadas.

A amostra constitui um total de 37 participantes (25 do sexo masculino e 12 do sexo feminino), sendo que 19 crianças eram pré-silábicas e 18 eram silábicas.

Procedeu-se à análise estatística dos dados com a utilização do Spss, realizando o teste t-student para amostras independentes.

Os resultados demonstravam que a existem diferenças entre as crianças pré-silábicas e silábicas sem fonetização no domínio da análise fonémica, no conhecimento do nome das letras e no vocabulário.

**PALAVRAS-CHAVES:** escritas inventadas, consciência fonológica, conhecimento do nome das letras, vocabulário e consciência morfológica.

## ABSTRACT

*The purpose of this research was to evaluate the differences between pre-syllabic and syllabic children without phonetization, in the domain phonemic awareness, knowledge of letters name, vocabulary and Morphologic Awareness, in Invented spellings*

*The sample constitutes a total of 37 participants (25 males and 12 females), 19 children are pre-syllabic and 18 syllabic, without phonetization.*

*The statistics analysis of the information was carried on with SPSS, using the t-student test for independent samples.*

*Results prove that exists differences between pre-syllabic and syllabic children, without phonetization in the domain of phonemic analysis, as also, in the knowledge of letters name and vocabulary.*

*KEY WORDS: invented spelling, pre-syllabic, syllabic without phonetization, phonemic awareness, vocabulary, knowledge of letters name and Morphologic Awareness*

## ÍNDICE

Agradecimentos .....	III
Resumo .....	IV
<i>Abstract</i> .....	V
Índice .....	VI
Lista de Quadros .....	VII
I – Introdução.....	1
II – Revisão da Literatura .....	3
1 – A Escrita Inventada.....	3
2 – Consciência fonológica.....	9
3 – Outras Componentes Associadas às escritas inventadas .....	14
III – Identificação da Problemática, Objectivo e Questões de Investigação .....	21
IV – Método .....	23
Delineamento do Estudo .....	23
Participantes.....	23
Material .....	24
Procedimento.....	28
V – Apresentação dos Resultados .....	29
VI – Discussão .....	33
VII – Considerações Finais.....	36

Referências Bibliográficas e Bibliografia Consultada.....	37
Anexos.....	41

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Amostra do Estudo .....	23
Quadro 2 – Desempenho das Crianças pré-silábicas e silábicas sem fonetização, na prova de classificação do fonema inicial.....	29
Quadro 3 – Desempenho das crianças pré-silábicas e silábicas sem fonetização, na prova de análise fonémica .....	30
Quadro 4 – Desempenho das crianças pré-silábicas e silábicas sem fonetização, na prova do conhecimento do nome da letra .....	30
Quadro 5 – Desempenho das crianças pré-silábicas e silábicas sem fonetização, na prova de definição verbal.....	31
Quadro 6 – Desempenho das crianças pré-silábicas e silábicas sem fonetização, na prova de complemento de frases .....	32



## I-INTRODUÇÃO

É urgente compreender os processos de aprendizagem da leitura e da escrita com o intuito de desenvolver uma prevenção precoce do insucesso escolar (Alves Martins & Silva, 1999).

A evidência, de que é necessária a emergência de um conjunto de competências a nível da consciência fonológica, do conhecimento do nome das letras, de linguagem oral e consciência morfológica para a criança poder compreender a linguagem escrita, começa a ser cada vez mais consistente na literatura.

Um modo de verificar a emergência desses conhecimentos nas crianças pode ser feito através das escritas inventadas.

Durante muito tempo, os primeiros escritos infantis foram vistos como rabiscos sem qualquer tipo de significado, pensando-se que só na entrada no ensino formal é que a criança poderia começar a adquirir um verdadeiro conhecimento sobre a linguagem escrita.

Contudo, após os trabalhos de Ferreiro e Teberosky (1986), que foram os primeiros a analisar as escritas infantis, as primeiras tentativas de escrita passaram a ser encaradas como verdadeiras tentativas de compreender a natureza da linguagem escrita.

As escritas inventadas produzidas pelas crianças em idade pré-escolar, são importantes instrumentos de pesquisa, uma vez que espelham os processos cognitivos e linguísticos que as crianças percorrem até ao alcance da alfabetização (Quellette e Sénéchal, 2008).

Segundo Treiman (1998), Quellette e Sénéchal (2008), as escritas inventadas permitem que as crianças realizem associações entre a fonologia e a escrita, de modo que a integração do conhecimento fonológico na palavra escrita é de extrema importância para aquisição da leitura e da escrita.

De acordo com Treiman (1998), as escritas inventadas obriga a criança, a realizar uma análise ao nível dos fonemas nas palavras, para posteriormente a criança conseguir mobilizar a letra correcta nos seus escritos.

No estudo de Quellette e Sénéchal (2008), os autores encontraram correlações entre as escritas inventadas e a consciência fonémica, conhecimento do nome das letras, vocabulário e consciência morfológica, demonstrando que as escritas inventadas estão associados com diversos tipo de conhecimentos, pois não implicam apenas conhecimentos fonológicos.

No entanto, estes estudos foram apenas realizados com crianças, cujas escritas inventadas começavam a demonstrar indícios de fonetização. Assim, torna-se importante avaliar a existência de diferenças nas competências metalinguísticas e linguísticas em crianças com níveis de conceptualizações mais baixos, como o pré-silábico e o silábico.

Neste contexto fomos avaliar quais as diferenças entre as crianças pré-silábicas e silábicas sem fonetização, em relação ao domínio da consciência fonológica, conhecimento do nome das letras, vocabulário e consciência morfológica.

O estudo terá como início uma revisão de literatura sobre o tema, no primeiro capítulo serão faremos uma abordagem a perspectiva construtivista e anglo-saxónica sobre as escritas inventadas. No segundo capítulo iremos retratar as relações existentes entre a consciência fonológica e as escritas inventadas, no terceiro capítulo iremos abordar o conhecimento do nome das letras, vocabulário e consciência morfológica, e as suas implicações na aprendizagem da leitura e da escrita.

Posteriormente apresentar-se-á o objectivo, a problemática e as questões formuladas para este estudo.

No capítulo da metodologia efectuar-se-á uma pequena abordagem ao design do estudo, a caracterização dos participantes e instrumentos, no final descrevemos os procedimentos utilizados na recolha dos dados.

No capítulo seguinte apresentar-se-á os resultados obtidos através do tratamento estatístico, que será feito através do programa SPSS (Statistical Package for Social Sciences) versão 17.0.

Em seguida realizar-se-á a discussão de resultados, onde se pretende comparar os nossos resultados com os resultados obtidos em estudos anteriores.

Por fim, serão feitas as considerações finais a retirar do trabalho desenvolvido.

## II-REVISÃO DE LITERATURA

### 1- A Escrita Inventada

#### *1.1-Abordagem Construtivista*

Quando olhamos para as produções escritas das crianças antes do ensino formal, apercebemo-nos que estas comportam conhecimentos sobre a escrita. Este conhecimento advém da exposição das crianças a uma cultura literária, onde constantemente observam palavras escritas. Através desta exposição constante, as crianças começam a aprender as características mais salientes da escrita muito cedo. Transpondo estes conhecimentos para as suas produções espontâneas, que não são cópias imediatas ou posteriores, mas tentativas de explorar e compreender a natureza da escrita.

##### *1.1.1- A Psicogénese da linguagem escrita*

Ferreiro e Teberosky (1986), através de um estudo pioneiro sobre as conceptualizações da escrita infantil, criaram a Psicogénese da Linguagem Escrita. Para as autoras as crianças são activas na construção do conhecimento da linguagem escrita. O método da entrevista piagetiana utilizado pelas autoras permitiu avaliar as condutas cognitivas da criança relativamente ao objecto de saber que é a escrita. Assim, foi pedido às crianças com idade pré-escolar que escrevessem várias palavras e uma frase, fazendo, posteriormente uma leitura dos seus escritos. Este método permitiu concluir que as crianças atravessam três períodos evolutivos nos seus escritos (Ferreiro, 1985).

*Primeiro Período.* No primeiro período evolutivo as crianças começam a perceber que desenhar é diferente de escrever (Ferreiro, 1995).

Segundo Ferreiro (1985), desenhar está no domínio do icónico, ou seja, as crianças nos seus desenhos reproduzem as formas do objecto. Contudo, quando se está ao nível da escrita está-se fora do icónico, os grafismos não representam as formas dos objectos nem a sua

organização espacial remete para os contornos dos objectos. Assim as primeiras características da escrita adquiridas pelas crianças são a arbitrariedade das formas e a organização linear.

Posteriormente a estas conquistas as crianças começam a tentar interpretar os escritos (Ferreiro, 1995).

De acordo com Ferreiro (1985) existem dois princípios que as crianças utilizam para interpretar os escritos, são eles o princípio da quantidade e da qualidade.

O primeiro refere-se ao princípio da quantidade mínima das letras, ou seja, a criança começa-se a questionar sobre a quantidade de letras que um escrito deve conter para que seja considerado “legível”.

O princípio da qualidade refere-se a variedade intra-figura, isto é, a criança começa a utilizar várias combinações de letras diferentes, pensando que está a produzir escritos legíveis.

Neste primeiro período evolutivo, a criança ainda não é capaz de estabelecer a relação entre as letras e os sons.

*Segundo Período.* No segundo período a criança começa a relacionar a linguagem escrita com a linguagem oral. Embora continue a trabalhar ao nível da quantidade e da qualidade, as crianças começam a colocar novas hipóteses (Ferreiro, 1995).

Segundo Ferreiro (1985) numa tentativa de interpretar os escritos, as crianças relacionam a quantidade máxima e mínima de letras com os objectos. Quando se referem a objectos maiores, utilizam letras maiores ou mais letras; quando se querem referir a objectos menores recorrem a letras mais pequenas ou a uma quantidade menor de letras.

Ao nível da qualidade, a criança continua a utilizar letras diferentes para construir palavras diferentes, ou a alterar a posição das letras que conhecem para escrever uma palavra diferente.

Assim, abandonam os desenhos e as garatujas para escrever, começando a utilizar as letras que conhecem, contudo ainda não há uma associação de que as letras correspondem a sons.

*Terceiro Período.* O terceiro período é descrito por Ferreiro (1995), como o período onde a criança compreende finalmente que as letras correspondem às componentes sonoras das palavras. Assim o período é constituído por três hipóteses: a silábica, silábica-alfabética e a alfabética.

Após uma confrontação dos seus escritos com os existentes no meio onde estão inseridos, especialmente com a aprendizagem do seu nome próprio, a criança começa por construir a hipótese silábica.

A hipótese silábica é construída com base de numa tentativa, por parte da criança, na correspondência das partes escritas (letras), com as partes orais (som). Uma vez que as crianças conseguem extrair do oral as sílabas, que são as unidades mais sonantes da linguagem oral, vão fazer corresponder uma letra a cada sílaba. Neste momento poderão surgir dois tipos de crianças, as que escolhem uma letra aleatória para corresponder com a sílaba, e as crianças que utilizam as letras que correspondem ao som da sílaba (Ferreiro, 1985).

No entanto os seus escritos continuam a ser diferentes da escrita dos adultos, o que vai provocar vários conflitos. O primeiro conflito tem a ver com a quantidade mínima de letras que os escritos silábicos devem possuir, por exemplo, as palavras monossilábicas deveriam ser escritas apenas com uma letra, mas assim “não se poderia ler”. A segunda remete para o facto das escritas silábicas terem menos letras que as escritas produzidas pelos adultos (Ferreiro, 1985).

Com a descoberta de que é necessário fazer uma análise do oral para ultrapassar a sílaba, surge a hipótese silábica-alfabética. Esta hipótese é caracterizada pelo facto das crianças na maior parte dos seus escritos utilizarem mais do que uma letra para representarem a mesma sílaba, sendo que as letras utilizadas remetem para o valor sonoro convencional das letras, havendo vezes em que a criança é capaz de proceder a uma análise fonémica conseguindo representar os fonemas pelas letras correctas (Ferreiro, 1985).

A última hipótese deste período é designada por hipótese alfabética, sendo considerada como um aperfeiçoamento da hipótese silábica-alfabética. Após a resolução do conflito da natureza do sistema escrito, a criança analisa a palavra nos seus fonemas e selecciona as letras que representam as componentes fonémicas. Assim a criança atinge o princípio alfabético ao

compreender que cada som diferente é representado por uma letra diferente, e que os sons iguais são sempre representados pela mesma letra (Ferreiro, 1985).

Depois de conseguirem adquirir princípio alfabético, as crianças passaram a enfrentar os problemas criados pela ortografia (Ferreiro, 1985).

Segundo Alves Martins (2007), a evolução encontrada por Ferreiro e Teberosky (1986) foram encontrados num grande número de línguas, apesar das diferenças que derivam das próprias línguas, como são exemplos os estudos de Sulzby (1986) para o inglês; Besse (1996), Chaveau e Rogovas-Chaveau (1994) e Fijalkow (1993) para o Francês; Tolchinsky (1995) para o hebraico; Pontecorvo e Orsolini (1996) para o italiano; Alves Martins (1993), Alves Martins e Quinta Mendes (1997) para o português; Ferreiro & Teberosky (1979) e Ferreiro & Gomes-Placio (1987) para o espanhol.

Apear de toda a popularidade da teoria de Ferreiro e Teberosky (1986), Pollo et al. (2008) alertam para algumas limitações.

A primeira limitação da teoria deve-se ao facto da fase mais importante da teoria, a fase silábica, não ocorrer em todas as línguas, como por exemplo o inglês.

A segunda crítica á teoria de Ferreiro (1986), feita pelos autores, é terminar na fase alfabética, uma vez que os estudos têm provado que o desenvolvimento da escrita nas crianças não está completo na chegada da fase alfabética.

Após uma abordagem sobre a escrita inventada pela perspectiva construtivista, nomeadamente a teoria da psicogénese da linguagem escrita de Ferreiro (1995), iremos passar para uma abordagem Anglo-saxónica da escrita inventada.

### *1.2-Abordagem Anglo-saxónica*

A Perspectiva Fonológica, Construtivista e Estatística tem por base as teorias do desenvolvimento da escrita, mais actuais da abordagem Anglo-saxónica. Estas perspectivas

fazem um grande contributo às práticas pedagógicas, uma vez que pretendem compreender como as crianças conseguem adquirir a linguagem escrita.

### *1.2.1- A Perspectiva Fonológica*

O grande objectivo desta perspectiva é conseguir fazer com que as crianças compreendem que as letras representam os fonemas, para tal, a criança precisa de ter competências para analisar a linguagem oral e terem conhecimento de correspondência do som/grafema. Assim a perspectiva fonológica descreve o desenvolvimento das escritas infantis, como um aumento da capacidade de processar sons das palavras em fonemas, a este processo os autores designaram de codificação (Pollo, Kessler & Treiman, 2008).

Existem dois trabalhos iniciais que caracterizam esta perspectiva, são os trabalhos de Gentry (1992) e Ehri (1991), apesar de algumas diferenças, os autores seguem a mesma linha teórica.

Assim a primeira fase foi designada por Gentry de pré-comunicativa e Ehri chamou de pré-alfabética. Nesta primeira fase os autores acreditam que as crianças escolhem as letras de forma aleatória, não conseguindo estabelecer a relação letra/som (Pollo, Kessler & Treiman, 2008).

Na segunda fase as crianças começam a compreender que as letras representam os sons do oral, começando a escrever algumas letras correctamente nas palavras. Gentry denominou a fase de semi-fonética e Ehri de parcialmente alfabética (Pollo, Kessler & Treiman, 2008).

A terceira fase Gentry deu-lhe o nome de fase fonética e Ehri de fase totalmente alfabética, esta é caracterizada pelo facto das crianças utilizarem cada vez mais as competências fonológicas para representarem as letras nas palavras, conseguindo fazê-lo cada vez mais correctamente (Pollo, Kessler & Treiman, 2008).

A última fase, quarta, é caracterizada por já ter sido estabelecida uma relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita, passando a ser a maior preocupação da criança adquirir os padrões convencionais da ortografia. A esta fase Gentry chamou de estado correcto e Ehri de fase alfabético consolidada (Pollo, Kessler & Treiman, 2008).

Pollo, Kessler e Treiman (2008), dizem-nos que um dos pontos fortes desta perspectiva é ter demonstrado que as crianças antes do ensino formal, utilizam os seus conhecimentos

linguísticos nas escritas inventadas, conseguindo provar que aprendizagem da linguagem escrita não é só uma questão de memorização ela é muito mais complexa.

Um outro aspecto positivo desta perspectiva é ser fundamentada quer por dados naturalistas, quer por dados experimentais, permitindo dar uma validade ecológica e um rigor quantitativo.

A característica da regularidade entre os fonemas e as letras, tem uma especial atenção na perspectiva fonológica, uma vez que permitirá explica o facto, das crianças conseguirem aprender e a escrever melhor em línguas mais regulares, do que em línguas irregulares como o inglês. No entanto os autores alertam para a uma falta de estudos que quantifiquem as diferenças encontradas entre as línguas.

Para os Pollo, Kessler e Treiman (2008) a maior desvantagem desta perspectiva, foi os investigadores não terem testado a hipótese da aleatoriedade das escolhas das letras, na primeira fase. Podendo a escolhas das crianças aparentemente aleatórias reflectirem o conhecimento das letras do seu nome próprio ou reflectir uma maior frequência a que a crianças foi expostas a uma determina letra.

### *1.2.2- A Perspectiva Estatística*

Segundo Pollo, Kessler e Treiman (2008), a perspectiva estatística concorda com a ideia construtivista que as crianças antes do ensino verbal questionam-se sobre a natureza da linguagem escrita, antes de sequer saber o que são letras e fonemas.

No entanto a perspectiva estatística, tem por base o pressuposto de que as crianças no seu meio estão mais expostas a certas variáveis do que outras, isto é, a perspectiva estatística dá especial atenção á regularidade com que ocorrem certos acontecimentos num determinado espaço de tempo, ou seja, que ocorrem com mais frequência. Por exemplo, se a criança estiver muito exposta a uma determinada letra, será mais fácil adquiri-la do que uma letra que não lhe seja conhecida (Pollo, Kessler & Treiman, 2008).

A perspectiva estatística prevê que as crianças apreendam várias informações ao mesmo tempo, como princípios grafo-fonéticos, padrões da escrita. Também defende que a

aprendizagem precoce da escrita está depende dos factores linguísticos da língua que a criança utiliza (Pollo, Kessler & Treiman, 2008).

Treiman, Kessler e Bourassa (2001) realizaram um estudo onde provou que as crianças de 6 anos davam erros, que nada tinham a ver com fonologia, apenas cometiam os erros porque utilizavam as letras que predominavam os seus materiais de leitura (cit. in Pollo, Kessler & Treiman, 2008).

Num estudo realizado por Pollo et al. (2005), os autores conseguiram demonstrar as diferenças existentes nas escritas iniciais entre as crianças portuguesas e as crianças inglesas. A primeira diferença explicada pelo autor diz respeito à hipótese silábica, ou seja porque é que as crianças inglesas não passam por esta fase. Segundo os autores isso acontece porque na língua inglesa é mesmo regular as sílabas coincidirem com os nomes das letras, e por isso as crianças inglesas tem mais dificuldades em realizar a hipótese silábica (cit. in Pollo, Kessler & Treiman, 2008).

A segunda diferença encontrada nos estudos entre as crianças portuguesas e as inglesas, diz respeito ao uso das vogais e das consoantes. Esta diferença é produzida, pelas diferenças existentes nas próprias línguas. As línguas variam na forma como o nome das letras são encontradas e determinadas letras são encontradas com mais frequência numa língua do que noutras. Assim Pollo et al. (2005) demonstrou que as crianças falantes do português encontravam mais vogais e o nome das vogais na sua língua, e por isso utilizavam com mais frequência na sua escrita inventada (cit. in Pollo, Kessler & Treiman, 2008)

## 2- Consciência Fonológica

### *2.1- Definição*

Na década de 70 surgiram os primeiros estudos que demonstravam que as crianças tinham grandes dificuldades em manipular as unidades fonémicas. Desde essa altura que as investigações sobre a consciência fonológica não param de surgir, fundamentando que é uma competência essencial para a aquisição da leitura e da escrita (Silva, 2003).

Assim a consciência fonológica foi definida como sendo “a capacidade para conscientemente manipular (mover, combinar ou suprimir) os elementos sonoros das palavras orais” (Turner & Rohl, 1991 cit. in Silva, 2003, pp. 105)

As palavras podem ser decompostas em três unidades fonológicas, Sílabas: “correspondem a actos articulatorios, são os segmentos sonoros mais salientes da palavra e conseqüentemente os mais fáceis de analisar” (Liberman et. al, 1967 cit. in Martins & Valente, 2004, pp. 194); os fonemas: “exigem um grande esforço de análise explícita, pois não exige nenhuma base física simples que facilite o seu reconhecimento. Esta natureza abstracta dos fonemas decorre do facto de não poderem ser percebidos isoladamente como unidades discretas e invariantes, na medida em que surgem co-articulados na corrente acústica, sendo a sua percepção influenciada pelo contexto dos sons próximos (Liberman et. al, 1967; cit. in Martins & Valente, 2004, pp. 194); e as unidades intra-silábicas: “são unidades do tipo ataque rima, em que se podem decompor as sílabas. O ataque refere-se à consoante inicial ou grupos de consoantes iniciais e a rima é composta pelos fonemas que se seguem” (Treiman, 1989, cit. in Martins & Valente, 2004, pp. 194)

Com efeito, a consciência fonológica remete-nos para a capacidade que a criança tem para analisar as estruturas sonoras das palavras.

## *2.2- As Relações entre a Consciência Fonológica e a Aprendizagem da Leitura*

Um tema que tem sido muito controverso, na investigação tem sido a relação existente entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura. Para alguns autores a consciência fonológica é desenvolvida através da aprendizagem da leitura, para outros, a consciência é um pré-requisito da aprendizagem da leitura, e ainda há autores que argumentam que a consciência fonológica é simultaneamente uma causa e um efeito da aprendizagem da leitura.

Para um melhor entendimento do leitor, procederemos a uma análise separada das três posições.

### *2.2.1- A consciência fonológica como uma consequência da aprendizagem da leitura.*

Esta posição é defendida por autores como Morais (1991), Alegria e Content (1987), para eles a consciência fonológica só poderá ser desenvolvida com instrução, por norma esta instrução é dada na mesma altura em que decorre a aprendizagem da leitura e da escrita (Silva, 2003).

Para os autores é importante distinguir a consciência fonológica da consciência fonémica. A primeira é bastante acessível, podendo ser adquirida antes do ensino formal, no entanto a consciência fonémica é uma reconstrução inconsciente dos segmentos fonémicos, sendo uma competência mais complexa de adquirir. Assim as rimas e as sílabas não são precursores da consciência fonémica (cit. in Silva, 2003)

Os autores argumentam que as sílabas não são essenciais para a aquisição da literacia, contudo a consciência fonémica facilita em muito a aprendizagem do código alfabético (cit. in Silva, 2003)

Assim, a aquisição da literacia, especialmente do código alfabético, e a consciência fonémica irão desenvolver-se através de relações recíprocas.

### *2.2.2- A consciência fonológica como um pré requisito da aprendizagem da leitura.*

Autores como Mann (1984), Liberman e Shankweiler (1989), Wagner e Torgesen (1987), Bryant e Bradley (1987) e Bradley e Bryant (1991), defendem que para a aprendizagem da leitura e da escrita, as crianças terão que já ter desenvolvido a consciência fonológica (Silva, 2003)

Para os autores a consciência fonológica desenvolvida espontaneamente nas crianças durante o pré-escolar irá ter uma grande influência na aprendizagem da leitura e da escrita. Os autores dizem-nos que as rimas que são apreendidas espontaneamente pelas crianças, levaram a consciência dos fonemas. Tais competências permitiram às crianças fazer inferências dos padrões ortográficos (cit. in Silva, 2003)

Assim, a consciência fonológica terá um valor preditivo na aquisição da leitura, tornando-se um instrumento útil, para prever quais as crianças que terão dificuldades na aquisição da leitura e da escrita.

### *2.2.3- A consciência fonológica é simultaneamente uma causa e um efeito da aprendizagem da leitura.*

Hoje os autores têm uma opinião consensual em relação á consciência fonológica, á leitura e á escrita.

Para os autores a consciência fonológica permite fazer algumas previsões acerca do sucesso que a criança irá, ou não, ter na aprendizagem da leitura. No entanto, a criança para atingir a consciência fonémica necessitará de mais alguma instrução, ao contrário da consciência das rimas e das sílabas que conseguem desenvolver espontaneamente (Silva, 2003).

Tornou-se claro que a criança necessita de um mínimo de competências fonológicas, para poder trabalhar no oral e que a aquisição da literacia irá permitir um desenvolvimento das competências fonológicas mais sofisticadas. Assim a investigação debruça-se sobre a questão do “mínimo”, que será necessária a criança possuir para ter um bom desempenho na aprendizagem da leitura e da escrita (Silva, 2003).

### *2.5- A relação entre a escrita inventada e a consciência fonológica*

Tal como referimos anteriormente, a consciência fonológica, mais concretamente a consciência fonémica, tinha um papel importante nos primeiros passos da aprendizagem da leitura.

Ao analisar trinta e seis estudos experimentais com treino fonológico Bus, Marinus e Izendoarn (1999), concluíram que o treino melhorava significativamente as competências fonológicas e conseqüentemente as competências na leitura.

Uma outra evidência, surgiu na literatura, vários autores constataram que quando se juntava ao treino fonológico o conhecimento das letras, as crianças obtinham maior sucesso. Segundo Ehri, Nunes, Willows, Schuster, Yaghoub e Shanahan (2001), o treino fonológico em conjunto com o treino do conhecimento das letras dava maior competência, uma vez que as crianças conseguiam ligar a noção abstracta dos fonemas ou símbolos concretos das letras.

Assim, a escrita inventada também irá facilitar as crianças, uma vez que engloba as duas competências, a consciência fonêmica e o conhecimento das letras.

Segundo Treiman (1998) a escrita inventada promove a consciência fonêmica, pois obriga a criança a realizar uma segmentação das palavras orais, tornando a escrita inventada num bom preditor na aprendizagem da leitura e da escrita. Contudo, para a autora a contribuição da escrita inventada para a aprendizagem da leitura e da escrita não se fica só pela aquisição da consciência fonética. A escrita inventada também obriga a criança a fazer uma reflexão metalinguística, permitindo uma interiorização da estrutura alfabética.

Assim a escrita inventada permite que as crianças realizem associações entre a fonologia e a escrita, segundo Quellette & Sénéchal (2008) as representações lexicais são de extrema importância para a aquisição da leitura e da escrita, e são definidas pelo conhecimento integrado da fonologia de uma palavra e a escrita, significado da mesma.

Com efeito, através da escrita inventada as crianças realizam uma análise fonêmica da palavra, desenvolvendo a sua consciência fonêmica. Posteriormente a escrita inventada, também proporciona a criança a compreensão de que a escrita representa os sons do oral, uma vez que nas suas tentativas de escrita, as crianças vão codificar a linguagem oral em letras.

Num estudo de Alves Martins & Silva (2006), as autoras investigaram se um treino em escrita inventada iria ter um impacto na consciência fonêmica. Para tal as autoras utilizaram 90 crianças com idade pré-escolar, que dividiram por três grupos experimentais, no primeiro grupo as crianças realizavam escritos pré-silábicos, no segundo grupo realizavam escritos silábicos sem fonetização e no terceiro grupo as crianças faziam escritos silábicos com fonetização.

As autoras concluíram que o treino em escrita inventada trazia mais vantagens do que o treino fonológico. A escrita inventada para além de permitir o desenvolvimento da consciência fonológica em várias formas e graus, também permite à criança adquirir conhecimentos sobre o uso da linguagem escrita, deixando que a criança explore as funções, dos vários suportes escritos e a estrutura de textos.

Na mesma linha, Stahls e Murray (1998), dizem-nos que no pré-escolar os treinos de consciência fonológica deviam ser complementados com situações de leitura e a escrita, uma vez que obriga a criança a “ver a escrita como uma forma de anotar as palavras, clarificar conceitos, compreender o princípio fonográfico ao nível da sílaba, criar um léxico de escritas

iniciais e automaticamente familiarizar-se com as letras do alfabeto” (cit. in Alves Martins & Silva, 2006, pp. 53)

Um outro estudo que vai de encontro à opinião de Alves Martins e Silva (2006), foi o de Quellette e Sénéchal (2008) que teve como objectivo avaliar os benefícios do treino de escrita inventada na aprendizagem da leitura e da escrita, Quellette & Sénéchal (2008), dividiram 69 crianças em idade pré-escolar em três grupos. No primeiro grupo aplicaram um treino de escrita inventada, no segundo grupo um treino de consciência fonológica e o terceiro grupo, correspondeu ao grupo de controlo.

Os autores verificaram que para a aquisição da leitura e da escrita, o treino em escrita inventada também era superior ao treino de consciência fonémica com o conhecimento de letras implícito, argumentando que a escrita inventada permite à criança adquirir um conjunto de conhecimentos fonológico e de conhecimentos de letras e ainda oferece um contexto para a criança tornar-se sensível à escrita, começando assim a armazenar pequenas representações ortográficas.

Segundo Vernon e Ferreiro (1999), “a participação em jogos de linguagem pode permitir que as crianças aprendam sobre rimas e outros fenómenos linguísticos, mas a verdade é que, talvez as únicas actividades diárias exigem análise fonológica são a escrita e a leitura. Escrever parece ser tanto um fim em si mesmo como um instrumento para alcançar um determinado tipo de conhecimento sobre a língua” (cit. in Alves Martins & Silva, 2006, pp. 53)

### 3- Outras competências associadas às escritas inventadas

#### *3.1- Conhecimento do Nome da Letra*

Uma outra componente linguística que ajuda as crianças a evoluir nas escritas inventadas é o conhecimento do nome das letras.

As crianças que estão inseridas no meio de uma cultura literária, antes de chegarem ao ensino formal, já têm um conhecimento sobre o nome das letras. Este conhecimento é adquirido pela

exposição que a criança tem ao nome das letras nas suas relações com os pais, como os educadores, nos livros infantis e nos programas de televisão infantis (Treiman, Tincoff & Richmond-Welty, 1996)

No estudo de Mason (1980), o autor verificou que mais de dois terços das crianças com quatro anos de idade incentivadas pelos seus pais conseguiam recitar o alfabeto sem cometerem erros, e mais de metade conseguiam nomear mais de vinte letras do alfabeto (cit. in Treiman, Tincoff & Richmond-Welty, 1996).

Segundo Treima, Tincoff e Richmond-Welty (1996), o conhecimento do nome das letras, ajuda as crianças a compreender que as letras representam sons.

Estudos como os de Bradley & Bryant (1991), Cardoso-Martins (1995); Chall (1967) e Pennington e Lefly (2001), mostram que o conhecimento do nome das letras tem um papel importante no processo inicial na aprendizagem da leitura e da escrita (cit. in Cardoso-Martins & Batista 2005)

Alves Martins (1996), também estabeleceu a relação entre o conhecimento do nome da letra e o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita. A autora realizou um estudo onde pretendia compreender quais as relações existentes entre um conjunto de conhecimentos e representações sobre os objectivos e a natureza da tarefa de ler. Em relação ao conhecimento do nome das letras, a autora conclui que as crianças que melhor conheciam as letras e os nomes das letras no início do ano, obtinham melhores resultados no final do ano de aprendizagem de leitura.

No estudo de Cardoso-Martins e Batista (2005) com crianças entre os 4 e os 5 anos, as autoras concluiu que as crianças utilizavam o conhecimento das letras nas suas tentativas de compreender a natureza da escrita, quando o nome inteiro da letra pode ser detectado na palavra.

Assim, o conhecimento do nome das letras pode ser um bom preditor de sucesso na leitura (Almeida, 1990 cit. in Treiman, 2000). Embora o conhecimento do nome das letras facilite a aprendizagem da leitura e da escrita, ele por si só não é suficiente para alcançar o princípio alfabético.

Treiman (1998) através de uma análise das escritas inventadas das crianças, observou que as crianças nas suas pré-escritas quando, por exemplo, escrevem BT para representar a palavra

“beat”, as crianças têm que ter competências fonológicas que lhe permitam realizar uma reflexão a nível dos fonemas nas palavras, para posteriormente conseguir mobilizar as letras. Para a autora as escritas inventadas, são importantes instrumentos para as crianças conseguirem interiorizar a estrutura do sistema alfabético.

No trabalho de Alves Martins e Silva (1999), que tinha como objectivo compreender como é que o conhecimento das letras se relaciona com a análise oral que as crianças fazem para produzir os seus escritos, as autoras construíram uma amostra de 38 crianças, entre os cinco e seis anos de idade, e dividiram-na em dois grupos, no primeiro as crianças produzem escritos pré-silábicos e no segundo as crianças realizam escritos silábicos. As autoras verificaram que só as crianças silábicas conseguiam fonetizar as palavras facilitadoras (o som inicial da palavra coincide com o nome da letra). Assim concluíram que as crianças pré-silábicas não usufruíram das palavras facilitadoras, porque ainda não são detentoras de uma boa competência de análise oral, ou seja, as crianças que estão longe de compreender que a escrita representa o oral, não conseguem usufruir do conhecimento do nome das letras.

Um outro estudo que vai de encontro com o mesmo ponto de vista, é o de Quellette e Sénéchal (2008). Os autores através de um modelo de regressão a uma amostra de 115 crianças entre os 58 e os 71 meses, concluíram que existe uma forte correlação entre a consciência fonológica e o conhecimento das letras. Segundo os autores, o conhecimento das letras só pode ser utilizado quando já existe consciência fonémica suficiente que permita à criança realizar uma análise da palavra oral.

Assim, o conhecimento do nome das letras facilita as crianças a perceberem a ligação entre a oralidade e a escrita, uma vez que muitas das palavras têm o som do nome da letra, contudo, esse conhecimento só pode ser utilizado quando a crianças contêm algumas competências fonológicas, que permitam realizar uma análise da palavra no oral detectar o som que corresponde ao nome da letra.

### *3.2- Vocabulário*

Durante as últimas décadas, foi criado um corpo de investigação em relação aos processos fonológicos, na aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, as investigações, metodologias e

modelos teóricos foram surgindo em torno da consciência fonológica, não se verificando o desenvolvimento dos suportes teóricos para a linguagem oral, mais especificamente o vocabulário.

Na literatura começa a surgir evidência de que é necessário que a um conjunto de competências como a consciência fonológica, o conhecimento das letras, a linguagem oral, a semântica e sintaxe se relacionem para que a criança compreenda a natureza da linguagem escrita. Começam a surgir trabalhos com o intuito de compreender qual a função do vocabulário no processo de alfabetização.

Segundo Murter, Hulme Snowling e Stevenson (2004), diz-nos que a linguagem oral, mais especificamente o vocabulário desempenha um papel extremamente importante no processo de decodificação da palavra, ou seja, á medida que a criança vai aumentando o seu vocabulário, vai-se tornando cada vez mais sensível aos detalhes sublexicais, o que vai fazer, por sua vez, com que a criança aumente a consciência fonémica.

Este ponto de vista é reforçado por Quellette (2006), referindo que o que promove a consciência fonémica é o aumento das palavras, não havendo necessidade que a criança compreenda o seu significado.

A literatura começa a dar ênfase a linguagem oral e ao contributo que esta pode dar para a aquisição da leitura.

Com efeito, Quellette (2006), realizou um estudo que tinha como objectivo compreender as funções do vocabulário, nas suas duas componentes (aumento do conhecimento de palavras e o aumento do conhecimento do significado de palavras), para a aquisição da aprendizagem da leitura e da escrita. Os resultados demonstraram que um aumento do vocabulário tem um papel importante para a decodificação e o reconhecimento da palavra, mas que o conhecimento do significado das palavras é importante para a compreensão da leitura.

Assim, segundo Storch e Whitehurst (2002), para ler e compreender um texto é necessário que exista uma coordenação e integração de várias competências como o conhecimento das letras, a consciência fonológica, a semântica e a sintaxe. Os autores, referem ainda que para um leitor fluente estas competências são inseparáveis, o mesmo não acontece para a quem se encontra numa fase inicial da leitura.

Num estudo longitudinal, realizado por Murther, Hulme, Snowling e Stevenson. (2004), os autores concluíram o início da compreensão da leitura, está fortemente correlacionada com a consciência fonológica. No entanto, à medida que a criança se vai torna num leitor mais competente, os autores verificam que a compreensão da leitura, fica cada vez mais dependente das competências linguísticas como a semântica e a sintaxe.

Assim, Gough e Turne (1986) alertam para o facto de que a compreensão do que foi lido está dependente do reconhecimento do vocabulário e da gramática. Com efeito os autores previram que o conhecimento do vocabulário e da gramática, serão preditores da compreensão da leitura (cit. in Murter, Hume & Snowling, 2004).

No estudo de Quellette e Sénéchal, os autores encontraram uma relação entre o vocabulário e as escritas inventadas.

Estes resultados vêm sugerir que a linguagem oral, mais especificamente o vocabulário, tem um papel importante na aquisição da linguagem escrita.

### *3.3- Consciência Morfológica*

Apesar de todo o protagonismo que a literatura tem dado á consciência fonológica, quando olhamos para as palavras escritas verificamos que estas não são meras traduções entre grafemas/fonemas. A escrita alfabética não só representa fonemas, como também representa limites de palavras, entoações, limites de frases, logo o nosso sistema de escrita é composto por vários níveis linguísticos, quer fonológicos, quer morfológicos (Nagy, Berninger & Abbott, 2006; Treiman, Cassar & Zurowski (1994).

A consciência morfológica é definida como sendo a capacidade que a criança tem para reflectir de forma intencional sobre a estrutura morfológica da língua (Carlisle, 2000), ou seja, a capacidade de reflectir sobre as unidades linguísticas com significado próprio, morfemas, permitindo uma melhor compreensão sobre a relação entre som/significado na linguagem, e um melhor conhecimento das regras de combinação de morfemas.

Assim, a consciência morfológica contribui para aquisição da leitura e da escrita de várias maneiras, uma vez que muitas palavras têm significados que são possíveis de antecipar através do conhecimento do significado das partes que as constituem (Nagy, Berninger & Abbott, 2006)

Vários estudos têm demonstrado que as crianças são detentoras de conhecimentos morfológicos, uma vez que são capazes de detectar morfemas nas palavras e mobilizarem esses conhecimentos para a aquisição da leitura e da escrita.

São exemplos desses estudos, o de Carlisle (1988), onde se observou que as crianças entre os nove e os treze anos, tinham mais facilidade em soletrar as palavras derivadas se soubessem soletrar o morfema raiz da palavra (cit. in Deacon & Bryant, 2006). E, o de Treiman, Cassar e Zukowski (1994), onde se verificou que as crianças entre os cinco e nove anos tinham mais facilidade em especificar determinado som, quando ele correspondia ao som final do morfema raiz.

No entanto, o grande debate que tem surgido em torno da consciência morfológica, refere-se à idade em que a criança é capaz de usufruir dos conhecimentos morfológicos.

Estudos como os de Deacon e Bryant (2005) e Nagy, Berninger e About (2006), demonstram que só as crianças que frequentam o ensino formal é que conseguem aprender mais sobre os padrões de letras nas palavras escritas, e assim detectar morfemas na escrita de uma forma consistente.

Para outros modelos de desenvolvimento da escrita, os autores acreditam que por volta dos cinco e seis anos, emerge, nas crianças, uma combinação de várias informações a nível fonológico, ortográfico e morfológico que vão contribuir para a aquisição da leitura e da escrita (Treiman & Bourassa, 2000).

Um estudo que corrobora com este ponto de vista é o de Treiman, Cassar e Zukowski (1994), referido anteriormente. O estudo tinha como objectivo verificar que tipo de informações linguísticas as crianças utilizavam nas suas escritas. Para tal os autores efectuaram quatro experiências com crianças em idade pré-escolar, concluindo que as crianças eram sensíveis aos factores morfológicos, uma vez que usufruíam desses conhecimentos nas suas tentativas de soletração.

Assim, a consciência morfológica parece ser mais uma competência linguística que a criança tem acesso desde muito cedo, em que um bom domínio poderá contribuir para o sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita.

### III-IDENTIFICAÇÃO DA PROBLEMÁTICA, OBJECTIVOS E HIPOTHESES

Apresenta-se neste capítulo os objectivos e questões de investigação .

Desde muito cedo que as crianças tentam compreender a natureza da linguagem escrita, sendo as escritas inventadas um bom exemplo dessas tentativas. Segundo Read (1975) a escrita inventada reflecte um processo de desenvolvimento onde a criança se vai tornando cada vez mais competente a representar sons nas palavras (cit. in Quellette & Sénéchal, 2008). Assim a escrita inventada pode tornar-se uma janela do processo linguístico que as crianças têm que enfrentar para adquirir a leitura e a escrita (Quellette & Sénéchal, 2008).

Normalmente este tipo de estudos sobre a relação entre habilidades linguísticas e metalinguísticas e as escritas inventadas é realizado com crianças que se encontram em níveis mais avançados das conceptualizações das escritas, tornando-se pertinente realizar este tipo de estudos em crianças que se encontrem em níveis mais baixos das conceptualizações da escrita.

É objectivo do presente estudo avaliar as diferenças nas competências linguísticas e metalinguísticas em crianças pré-silábicas e silábicas sem fonetização. Vários estudos procuram efectuar este tipo de análise, mas para um conjunto restrito de competências.

Num estudo de Alves Martins e Silva (1999), as autoras dividiram uma amostra de 38 crianças, em idade pré-escolar, por dois grupos. No primeiro grupo as crianças realizavam escritos pré-silábicos e no segundo grupo realizavam escritos silábicos. As autoras verificaram que as crianças pré-silábicas tinham fracas capacidades de análise oral, ao contrário das crianças silábicas que já demonstravam algumas competências para reflectir sobre as estruturas fonológicas das palavras.

Quellette e Sénéchal (2008), realizaram um estudo com 115 crianças com uma idade média de 5 anos, onde tiveram como objectivo verificar quais as componentes subjacentes às escritas inventadas. Através de uma análise de regressão os autores observaram que a consciência dos fonemas e o conhecimento do nome das letras apresentavam um forte correlação entre si e as escritas inventadas, o que fazia destas componentes importantes preditores da escrita

inventada neste grupo etário. Os resultados também apontaram para a existência de uma correlação entre o vocabulário, os processos morfológicos, e as escritas inventadas.

Estas competências, como referimos anteriormente, não tem sido exploradas para níveis menos evoluídos das escritas inventadas, pelo que colocamos as seguintes questões de investigação, que orientam o presente estudo.

*Questão nº1:* Será que existem diferenças ao nível da consciência fonológica, entre as crianças pré-silábicas e silábicas?

*Questão nº2:* Será que existem diferenças no conhecimento do nome das letras, entre as crianças pré-silábicas e silábicas?

*Questão nº3:* Será que existem diferenças no vocabulário, entre as crianças pré-silábicas e silábicas?

*Questão nº4:* Será que existem diferenças na consciência morfológicas, entre as crianças pré-silábicas e silábicas?

### III- MÉTODO

#### Delineamento do Estudo

Este é um estudo comparativo, este método tem como principal objectivo “descobrir regularidades, perceber deslocamentos e transformações, construir modelos e tipologias, identificando continuidades e descontinuidades, semelhanças e diferenças, e explicando as determinações mais gerais que regem os fenómenos sociais” (Schincider, Schimitt, 1998, p.49)

#### Participantes

Participaram neste estudo 37 crianças, 25 do sexo masculino e 12 do sexo feminino, em que as suas idades oscilavam entre os 53 e os 73 meses. Os dados foram recolhidos em três salas do pré-escolar, as distinções entre as crianças pré-silábicas e silábicas foram feitas através da prova de ditado. Assim das 37 crianças, 20 pré-silábicas e 17 são silábicas. A média de idades é de 63,68 meses, em que a idade mínima é de 53 anos e a idade máxima é de 73 meses, com um desvio-padrão de 6,06.

#### Quadro 1

##### *Amostra do estudo*

Alunos	Número de Alunos	Género Masculino	Género Feminino
Pré-silábicas	19	13	6
Silábicas	18	12	6
Total	37	25	12

## Material

### *Prova de Ditado*

A prova de ditado teve duas funções, uma foi avaliar as conceptualizações das escritas das crianças, a outra foi seleccionar as crianças que se encontravam no nível pré-silábico e silábico sem fonetização.

Assim o objectivo da prova é avaliar a forma como a criança relaciona a linguagem oral com a escrita, dizendo á criança “*vou ditar algumas palavras que gostava que escrevesse como souberes e fores capaz. Não interessa se está certo ou errado, quero apenas ver como achas que se escreve.*” Posteriormente, pediu-se às crianças que lessem o que tinham escrito.

A prova é composta por 20 palavras, com a seguinte estrutura: uma monossilábica, uma quadrissilábica, três silábicas e as restantes dissilábicas.

Para classificar as crianças, usamos a grelha construída por Silva (2003), que se inspirou nas grelhas classificatórias de Alves Martins (1994), Besse (1995) e Ferreiro (1988), a autora acrescenta algumas categorias, não só para avaliar as produções escritas, como também para avaliar as verbalizações infantis e a forma como liam, ou seja, como reflectem a oralidade da escrita. Assim a grelha é composta por sete categorias.

A primeira categoria foi designada de *produções pré-silábicas*, a esta categoria pertencem as produções que são orientadas por critérios grafo-perceptivos, nas suas produções as crianças utilizam as propriedades dos referentes, a quantidade mínima de letras e a combinação de diferentes letras para diferenciar palavras com significados diferentes. Não existe qualquer tentativa da criança para efectuar uma correspondência entre a linguagem oral e a escrita, como tal não existe qualquer verbalização na realização das produções escritas e a leitura da palavra é feita de forma global.

Na segunda categoria, estão incluídas as produções silábicas, isto é, a criança realiza uma segmentação silábica do enunciado oral, e posteriormente, representa cada sílaba por uma letra aleatória. Verificasse, que a criança tenta efectuar através da sílaba uma correspondência entre a linguagem oral e a escrita, sendo a leitura da palavra escrita, silábica. Esta categoria foi designada por, *produções silábicas sem fonetização*.

A terceira categoria, *produções silábicas com fonetização parcial*, incluem todas as produções silábicas em que a criança selecciona uma letra do seu repertório que representa os sons identificados, para tal a criança efectua uma análise fónica. A leitura da palavra continua a ser silábica, contudo, a criança nas suas verbalizações prévias à escrita, faz uma tentativa para identificar qual a quantidade de letras que deve utilizar para escrever uma palavra, assim como, a mais adequada para representar um determinado som. A autora alerta-nos que estas produções escritas, não necessita da mobilização da letra convencional para identificar determinado som, apenas é esperado que a criança dentro do seu repertório de letras mobilize a mais próxima, como por exemplo, “o recurso ao “h” para representar /g/, ou “b” para representar /p/”. (pp.229)

Na quarta categoria estão incluídas as *produções silábicas com fonetização total*, nesta categoria é então mobilizada uma letra com valor sonoro convencional para representar a sílaba. Nas verbalizações prévias, mais uma vez a criança tenta identificar quais as letras que se adequam para representar o som da sílaba, continuando a leitura da palavra a ser silábica.

A quinta categoria é em tudo idêntica à anterior, excepto o facto das “crianças no momento da produção invertem a ordem das letras em relação à análise fónica que efectuaram do enunciado oral.” (pp. 229). Esta categoria é designada por, *produções silábicas com fonetização invertida*.

A sexta categoria é designada por, *produções silábico-alfabético*, abrangendo todas as produções em que a letra com valor sonoro convencional é utilizado mais do que uma vez, para representar as sílabas existentes na palavra. Nas verbalizações prévias, as crianças realizam uma segmentação fónica, no entanto, a leitura da palavra continua a ser silábica.

Nas *produções alfabéticas*, sétima categoria, fazem parte as produções onde todos os fonemas da palavra, são representadas pelas letras com valor sonoro convencional, apesar de nem sempre respeitarem as convenções ortográficas. Nas verbalizações prévias, a criança efectua uma análise fónica, deixando a leitura de ser silábica para passar a ser fonémica.

### *Bateria de Provas Fonológicas*

Para avaliar as competências fonológicas utilizamos uma bateria de provas fonológicas criada por Silva (2003). A bateria é composta por seis provas: classificação da sílaba inicial, classificação do fonema inicial, supressão da sílaba inicial, supressão do fonema inicial, análise silábica e análise fonémica.

Neste estudo apenas foram utilizadas duas provas, a classificação do fonema inicial e a análise fonémica.

*Classificação do Fonema inicial.* Esta prova permite avaliar a capacidade da criança para detectar fonemas iniciais em diferentes palavras, permitindo avaliar a consciência que a criança tem aos fonemas, uma vez que as consoantes iniciais correspondem ao ataque da sílaba inicial da palavra. Pede-se á criança que no meio de quatro palavras, representadas por imagens, identifique as duas que começam pelo mesmo som. Cada resposta correcta vale um ponto, sendo a cotação máxima da prova 14 pontos. A prova apresenta uma fidelidade com um  $\alpha=0,543$

*Análise fonémica.* A prova tem como objectivo avaliar a capacidade da criança para segmentar palavras em fonemas (“bocadinhos mais pequeninos”), de modo a avaliar a consciência fonémica. Dá-se a seguinte instrução “*Quero que partas esta palavra em bocadinhos muito pequeninos?*”. Cada resposta vale um ponto, sendo o máximo de cotação 14 pontos. A prova apresenta uma fidelidade com um  $\alpha=0,639$

### *Conhecimento do Nome das Letras*

Esta prova permitiu avaliar o conhecimento das crianças em idade pré-escolar, acerca do nome/som das letras. Assim, a prova foi passada em dois momentos distintos, o primeiro teve

o intuito de avaliar o conhecimento do nome das letras, e o segundo teve o objectivo de avaliar o som das letras.

Optamos por a construir cartões (com o tamanho 90, na letra Arial), com as 23 letras do alfabeto Português, em maiúsculas, uma vez que estas são as que as crianças desta idade estão mais familiarizadas (Alves Martins, 1996 & Silva, 2003)

Em cada cartão perguntou-se à criança se sabia o nome/som das letras: “*Sabes como se chama esta letra?*” Por cada resposta correcta a criança obtinha um ponto, sendo 23 pontos, o máximo de cotação.

A prova apresenta uma boa fidelidade com um  $\alpha=0,883$

#### *Prova de Definição Verbal*

A prova de definição verbal tem como objectivo “obter da criança o significado que ela possui de determinada palavra, através da explicação das características relevantes da entidade/conceito representado no vocábulo” (Sim-Sim, 2006, pp.7).

Para tal é pedido à criança que responda a perguntas do tipo “*O que é (banana, golfinho, regar)?*”. A prova é constituída por 35 itens, sendo a cotação máxima de 70 pontos.

As respostas foram classificadas pela seguinte grelha:

<b>Categoria das respostas</b>	<b>Pontuação</b>	<b>Exemplo</b>
Definição categorial particularizada	2	É um animal que dá leite
Definição categorial	1,5	É um animal
Definição perceptual ou funcional/ sinónimo/ enumeração de atributos	1	Dá leite / tem cornos
Exemplificação	0,5	Cornélia
Explicação genérica	0	É uma coisa
Não resposta ou resposta errada	0	

A prova apresenta uma boa fidelidade com um  $\alpha=0,813$

### *Complemento das Frases*

A prova do complemento das frases tem como objectivo a “compreensão global de um contexto frásico a que falta uma, duas ou três palavras, requer do sujeito a capacidade de reestruturar a frase truncada através da identificação de um, dois ou três elementos em falta e que sejam em simultâneo, semântico e sintacticamente aceitáveis na frase proposta” (Sim-Sim, 2006, pp.7).

Com efeito, a prova consiste no complemento de 30 frases, para tal dá-se a seguinte instrução à criança “*Ouve com atenção. Vou-te dizer frases em que faltam palavras. Sempre que faltar uma palavra eu bato com o lápis na mesa e tu dizes qual é a palavra que falta.*”

Por cada resposta correcta é atribuído um ponto, sendo a cotação máxima da prova 30 pontos.

A prova apresenta uma boa fidelidade com um  $\alpha=0,730$

### Procedimento

Para dar início á recolha de dados pedimos o consentimento de duas escolas do concelho de Santiago de Cacém. Posteriormente entregamos aos encarregados de educação, um pedido de autorização para as crianças participarem no nosso estudo. Informando que todos os dados recolhidos eram confidenciais, qual o objectivo do estudo e a que provas a criança seria submetida.

As provas foram passadas individualmente, tendo sido programada cinco sessões por crianças. Estas sessões ocorreram numa sala isolada com uma duração de 10 a 20 minutos.

No final, os dados foram submetidos a um tratamento manual e informático através da criação de uma base de dados em SPSS (Statistical Package for Social Sciences) versão 17.0.

#### IV- APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo apresentam-se os resultados obtidos bem como a sua análise e relação com as questões de investigação.

Para o tratamento estatístico utilizou-se o Teste T-student para duas amostras independentes, que tem como objectivo testar se as médias populacionais são iguais ou significativamente diferentes, ou se uma é maior ou menor que a outra.

#### Classificação do Fonema Inicial

##### Quadro 2

*Desempenho das crianças pré-silábicas e silábicas sem fonetização, na prova de classificação do fonema inicial*

Classificação do Fonema Iniciais*	Média	Desvio Padrão
Pré-silábicas	6,00	2,87
Silábicas	6,61	2,45

*\*prova com 14 itens*

Os resultados demonstram que as crianças têm performances médias neste teste. As estatísticas descritivas sugerem que não existem diferenças entre os grupos na prova de classificação do fonema inicial. A análise estatística confirma esta tendência verificando que não existe diferenças significativas ( $t(35) = 3,89; p > 0,05$ ).

## Análise Fonémica

## Quadro 3

*Desempenho das crianças pré-silábicas e silábicas sem fonetização, na prova de Análise fonémica*

Análise Fonémica*	Média	Desvio Padrão
Pré-silábicas	1,32	1,49
Silábicas	3,11	2,05

*\*prova com 14 itens*

Os resultados como seria de esperar, indicam uma performance muito baixa, para as crianças de ambos os grupos. Apesar disso as estatísticas descritivas apontam para a existência de diferenças, uma vez que as crianças silábicas sem fonetização têm resultados superiores às das crianças pré-silábicas. Esta tendência é confirmada pelo Teste T-Student ( $t(35) = -3,05; p \leq 0,05$ ),

## Conhecimento do Nome da Letra

## Quadro 4

*Desempenho das crianças pré-silábicas e silábicas sem fonetização, na prova do Conhecimento da letra*

Conhecimento do Nome da Letra*	Média	Desvio Padrão
Pré-silábicas	5,05	5,63
Silábicas	12,33	6,01

*\*prova com 23 itens*

Os resultados demonstram que as crianças pré-silábicas têm uma performance baixa e as crianças silábicas apresentam uma performance média. As estatísticas descritivas sugerem a existência de diferenças significativas entre as performances dos dois grupos, onde as crianças silábicas sem fonetização têm resultados superiores às crianças pré-silábicas. Esta tendência é confirmada pelo Teste T-Student ( $t(35) = -3,80; p \leq 0,05$ ).

### Definição Verbal

#### Quadro 5

*Desempenho das crianças pré-silábicas e silábicas sem fonetização, na prova de Definição Verbal*

Definição Verbal*	Média	Desvio Padrão
Pré-silábicas	19,20	4,71
Silábicas	26,72	8,37

*\*prova com 35 itens*

Os resultados demonstram que as crianças de ambos os grupos, apresentam uma elevada performance nesta prova. No entanto, as estatísticas descritivas apontam para a existência de

diferenças entre os grupos, as crianças silábicas sem fonetização têm resultados superiores às das crianças pré-silábicas. Esta tendência é confirmada pelo Teste T-Student ( $t(35) = -3,28; p \leq 0,05$ ).

### Complemento da Frase

#### Quadro 6

*Desempenho das crianças pré-silábicas e silábicas sem fonetização, na prova de Complemento de Frases*

Complemento de Frases*	Média	Desvio Padrão
Pré-silábicas	17,05	3,22
Silábicas	20,17	4,19

*\*prova com 30 itens*

Os resultados demonstram que as crianças têm performances relativamente elevadas na prova do complemento das frases. As estatísticas descritivas sugerem que não existem diferenças significativas entre os dois grupos. A análise estatística confirma esta tendência, verificando que não existem diferenças significativas ( $t(35) = -2,54; p > 0,05$ ).

## V-DISCUSSÃO

Este estudo teve por base o pressuposto de que a criança para fazer uma verdadeira apreensão da linguagem escrita necessita que haja uma emergência de vários conhecimentos a nível da fonologia, do conhecimento das letras, da linguagem oral e da consciência morfológica.

Uma vez que as escritas inventadas são descritas como sendo a janela, pela qual nós podemos aceder aos processos linguísticos que as crianças têm de realizar até atingir com sucesso a leitura e a escrita, o presente estudo teve como objectivo avaliar as diferenças existentes nas componentes linguísticas e metalinguísticas, entre as crianças pré-silábicas e silábicas sem fonetização. Ou seja, verificar se havia diferenças no domínio da consciência fonémica, conhecimento do nome das letras, vocabulário e processos morfológicos, entre as crianças pré-silábicas e silábicas sem fonetização.

Assim, os resultados obtidos permitem responder às questões de investigação.

A primeira questão de investigação remetia-nos para a existência de diferenças entre as crianças pré-silábicas e silábicas sem fonetização ao nível da consciência fonémica. Os resultados obtidos demonstram que em ambos os grupos as performances das crianças são baixas, no entanto, existem diferenças nas capacidades de análise fonémicas. As crianças silábicas sem fonetização apresentam resultados superiores em relação às crianças pré-silábicas.

Estes resultados vão no sentido dos encontrados por Alves Martins e Silva (1999), as crianças pré-silábicas têm fracas capacidades de análise do oral, não tendo ainda competências suficientes para realizar análises fonémicas com sucesso. Contudo, as crianças silábicas sem fonetização parecem já ter algumas competências para reflectir sobre as estruturas fonológicas das palavras, o que fez com que as crianças silábicas sem fonetização na prova de análise fonémica obtivessem resultados superiores.

Os resultados obtidos na prova do conhecimento do nome das letras, permite responder à segunda questão de investigação. Os resultados demonstram que existem diferenças no conhecimento do nome da letra, entre as crianças pré-silábicas e silábicas sem fonetização.

Através da análise estatística concluímos que as crianças silábicas sem fonetização têm mais conhecimento do nome das letras do que as crianças que se encontram no nível pré-silábico

Quellette e Sénéchal (2008), através de um estudo onde utilizaram um modelo de regressão, os autores encontraram uma forte correlação entre o conhecimento do nome das letras e as escritas inventadas. Os autores demonstram que os conhecimentos do nome das letras são necessários para a evolução das escritas inventadas

A nossa terceira questão de investigação consistia em verificar se havia diferenças entre as crianças pré-silábicas e silábicas sem fonetização no domínio do vocabulário. Os resultados obtidos, no nosso estado, permite-nos concluir que as crianças silábicas sem fonetização apresentam um maior vocabulário em relação às crianças pré-silábicas.

Quellette e Sénéchal (2008), verificam a existência de uma correlação entre as escritas inventadas e o vocabulário. Os nossos dados não nos permitem tirar tais conclusões, contudo demonstram que as crianças silábicas sem fonetização apresentam um maior vocabulário, mas não significativamente mais amplo do que o repertório das crianças pré-silábicas.

A última questão de investigação dizia respeito à existência de diferenças entre as crianças pré-silábicas e silábicas sem fonetização no domínio da consciência morfológica. Os resultados obtidos demonstram que não existem diferenças entre os grupos. No entanto, através das estatísticas descritivas, verificámos que as crianças pré-silábicas e silábicas sem fonetização tinham uma performance acima da média. Com efeito não podemos afirmar que as crianças em idade pré-escolar não mobilizam os conhecimentos morfológicos nas suas escritas inventadas, apenas observa-mos que não havia diferenças entre as crianças pré-silábicas e silábicas sem fonetização, no domínio dos processos morfológicos, pelo menos nestes níveis conceptuais.

Nos estudos de Quellette e Sénéchal (2008), os autores encontraram uma correlação entre as escritas inventadas e os processos morfológicos.

Os nossos resultados diferenciam as crianças pré-silábicas e silábicas sem fonetização, quanto á suas capacidade de análise fonémica, conhecimento do nome das letras e no vocabulário. Tais resultados levam-nos a quer que a consciência fonémica, conhecimento das letras e o

vocabulário são as componentes linguísticas e metalinguísticas que diferenciam as crianças que se encontram nos níveis pré-silábicas e silábicas sem fonetização.

#### IV-CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretende-se neste capítulo analisar as principais conclusões deste estudo e apresentar algumas sugestões para investigar futuras.

Desde muito cedo que as crianças tentam compreender a natureza da linguagem escrita, as escritas inventadas são um bom exemplo dessas tentativas. Com efeito, as escritas inventadas tornam-se importantes instrumentos imprescindíveis para compreender os processos linguísticos e cognitivos que as crianças atravessam até atingirem o princípio alfabético.

Foi nosso objectivo avaliar a existência de diferenças nas componentes fonémicas, conhecimento do nome da letra, vocabulário e consciência morfológica em crianças com baixos níveis de conceptualizações, pré-silábicas e silábicas.

Os resultados obtidos no nosso estudo demonstraram que as crianças silábicas sem fonetização tinham uma maior capacidade de análise fonémica, um maior conhecimento do nome das letras e um maior vocabulário.

No entanto, há que ter um certo cuidado na interpretação dos nossos dados. No que se refere á consciência morfológica, o nosso estudo não nos permite afirmar que as crianças nestes níveis de conceptualizações não usem tais conhecimentos, apenas verificamos que não existiam diferenças significativas entre os dois grupos, quanto ao uso dos processos morfológicos.

As diferenças encontradas entre as crianças pré-silábicas e silábicas sem fonetização, permitem-nos concluir que ao nível do silábico sem fonetização as crianças tem mais competências linguísticas e metalinguísticas dos que as crianças pré-silábicas. Tornando-se urgente que futuras pesquisas avaliem se estas componentes são impulsionadoras de uma evolução nas conceptualizações das escritas infantis.

## VII – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alves Martins, M. (2007). Literacy practises in kindergartens and conceptualizations about written language among Portuguese preschool children. *Educational Studies in Language and Literature*. Vol 7(3) pp. 147-171

Alves Martins, M., Valente, F. (2004). Competências metalinguísticas e aprendizagem da leitura em duas turmas do primeiro ano de escolaridade com método de ensino diferente. *Análise Psicológica*, Vol 22(1). pp. 193-212

Alves Martins, M., Mendes, A. Q. (1987). Evolução das conceptualizações infantis sobre a escrita. *Análise Psicológica*, 4 (5), 499-508.

Alves Martins, M., & Silva, A. C. (1999). O nome das letras e a fonetização da escrita. *Análise Psicológica*, 1 (17), 49-63.

Alves Martins, M. (1996). *Pré-história da aprendizagem da leitura*. (1ª Ed). Lisboa: ISPA.

Alves Martins, M., & Silva, A. C. (2006). The impact of invented spelling on phonemic awareness. *Learning and Instruction*, 16 (1), 41-56.

Bus, A., Mariinus, H, Ijzendoorn, V. (1999). Phonological awareness and reading: a meta-analysis of experimental training studies. *Journal of Education Psychology*, 91, 403 -414

Cardoso-Martins, C., Batista, A., (2005). O conhecimento do nome das letras e o desenvolvimento da escrita: evidência de crianças falantes do português. *Psicologia: Reflexão e crítica*. Vol. 8(3). pp. 330-336

Carlisle, J. (2000). Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: impacto on reading. *Reading and Writing: na Interdisciplinary journal* 169-190.

Deacon, S., Bryant, P. (2006). This Turnip's not for turning: children's morphological awareness and their use of root morphemes in spelling. *Journal of Developmental Psychology*. Vol. 24. pp. 567-575.

Deacon, S., Bryant, P. (2005). The strength of children's knowledge of the role of root morphemes in the spelling of derived words. *Journal of child language*. 32(2), 389

Dickinson, D.; McCabe, A.; Anastopoulos, L., Peisner-Feinberg, S., Poe, D., (2003). The comprehensive language approach to early literacy: The interrelationships among vocabulary, phonological sensitivity, and print knowledge among preschool-age children. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 465-481

Ehri, C., Nunes, S.; Willows, D, Schuster, B., Yaghub-Zadeh, Z., Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from National panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*. 36(3), 250-287

Ferreiro, E. (1985). A representação da linguagem e o processo de alfabetização. *Caderno de Pesquisa de São Paulo*. Vol. 52. pp. 7-17

Ferreiro, E. (1995). Desenvolvimento da alfabetização: psicogênese. *Como as crianças constroem a leitura e a escrita*. (pp. 22-35). Porto Alegre: Artes Médicas.

Muter, V.; Hulme, C.; Snowling, M., Stevenson, J. (2004). Phonemes, rimes, vocabulary and grammatical skills as foundations of early reading development: evidence from a longitudinal study. *Developmental Psychology*. Vol 40(5). pp. 665-681

Nagy, W., Berninger, V. W., & Abbott, R. D. (2006). Contributions of morphology beyond phonology to literacy outcomes of upper elementary and middle school students, *Journal of Educational Psychology*. 98, 134-147

Nunes, T., Bryant, P., Olsson, J., (2003). Learning morphological and phonological spelling rules: an intervention study. *Scientific Studies of Reading*. Vol 7(3). pp. 289-307

Pollo, C., Treiman, R., Kessler, B (2008), *Single-word reading: Behavioral and Biological Perspectives*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers. pp. 175-189

Quellette, G.; Sénéchal, M. (2008). A window into early literacy: Exploring the cognitive and Linguistic underpinnings of invented spelling. *Scientific Studies of reading*. Vol. 2, pp. 195-216.

Quellette, G., Sénéchal, M. (2008). Pathways to literacy: A study of invented spelling and its role in learning to read. *Child Development*. Vol. 79(4). pp. 899-913

Quellette, G. P. (2006). What's meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*. 98, 554- 556.

Schincider, S.; Schmitt, C. (1998). *O uso do método comparativo nas ciências sociais*. Porto Alegre: Caderno de sociologia

Sim-Sim, I. (1998). *Avaliação da Linguagem Oral. Um contributo para o conhecimento do Desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Silva, A. (2003). *Até à descoberta do princípio alfabético*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Storch, A.; Whitehurst, J. (2002). Oral language and code-related precursors reading: evidence from a longitudinal structural model. *Development Psychology*. Vol 38(3). pp. 934-947.

Treiman, R.; Cohen, J.; Mulqueeny, K; Kessler, B; Schechtmans, S. (2007) Young children's Knowledge about printed names. *Child Development*, vol 78(5). pp. 1458-1471

Treiman, R (2000). The foundation of literacy. *Psychological Science*. Vol 79(4). pp. 899-913

Treiman, R., Cassar, M., Zukowski, A. (1994). What types of linguistic information do Children use in spelling? The case of flaps. *Children Developmental*. 65, 1310-1329

Treiman, R., Tincoff, R., & Richmond-Welty, E. D. (1996). Letter names held children to connect print and speech. *Developmental Psychology*, 32 (3), 505-514.

Treiman, R. (1998). Why spelling? The benefits of incorporating spelling into beginning to reading instruction. In J. L. Metsala & L. C. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Treiman, R., & Bourassa, D. (2000). Children's written and oral spelling. *Applied Psycholinguists*, 21, 183-204

# ANEXOS









## ANEXO A

### *Lista de palavras da prova de ditado*

- 1-Bebo
- 2- Babo
- 3- Cevada
- 4- Serra
- 5- Demónio
- 6- Dado
- 7- Mês
- 8- Mala
- 9- Fê-la
- 10- Foca
- 11- Levanta
- 12- Lava
- 13- Pesado
- 14- Pote
- 15- Rede
- 16- Roda
- 17- Veloz
- 18- Vaso
- 19- Tema
- 20- Toca

## ANEXO B

*Lista de palavras utilizadas no sub-teste de classificação do fonema inicial da bateria de provas fonológicas (Silva, 2003):*

### Exemplos:

a) colher/chave/chuva/bola

b) jóia/nó/jipe/pá

### Itens:

- 1) alce/urso/arca/ovo
- 2) orelha/alface/árvore/igreja
- 3) raposa/regador/viola/boneca
- 4) mala/peixe/chucha/mota
- 5) sumo/gola/leite/gato
- 6) buzina/cegonha/vassoura/veado
- 7) serra/copo/cama/lupa
- 8) fivela/telhado/janela/fogueira
- 9) boca/tigre/selo/tacho
- 10) pato/pêra/milho/chuva
- 11) tijolo/bolacha/seringa/banana
- 12) cebola/toalha/gaveta/cigarro
- 13) lata/luva/roda/fita
- 14) desenho/camisa/dominó/novelo

## ANEXO C

*Lista de palavras utilizadas no sub-teste de análise fonémica da bateria de provas fonológicas (Silva, 2003):*

### Exemplos:

a) chá            b) osso

### Itens:

- 1) asa
- 2) avó
- 3) rua
- 4) mar
- 5) gorro
- 6) via
- 7) carro
- 8) figo
- 9) taça
- 10) pá
- 11) bule
- 12) sol
- 13) lã
- 14) dia

## ANEXO C

*Lista de palavras utilizadas no sub-teste de análise fonémica da bateria de provas fonológicas (Silva, 2003):*

### Exemplos:

a) chá            b) osso

### Itens:

- 1) asa
- 2) avó
- 3) rua
- 4) mar
- 5) gorro
- 6) via
- 7) carro
- 8) figo
- 9) taça
- 10) pá
- 11) bule
- 12) sol
- 13) lã
- 14) dia

## ANEXO D

*Lista de palavras utilizadas no sub-teste d definição verbal, da avaliação da linguagem oral (Sim-Sim, 2006):*

- |               |               |
|---------------|---------------|
| 1- Açúcar     | 26- Rio       |
| 2- Água       | 27- Vinho     |
| 3- Ave        | 28- Colorir   |
| 4- Baleia     | 29- Descansar |
| 5- Canguru    | 30- Descascar |
| 6- Cara       | 31- Despejar  |
| 7- Cenoura    | 32- Empurrar  |
| 8- Círculo    | 33- Medir     |
| 9- Cotovelo   | 34- Mergulhar |
| 10- Dentista  | 35- Pegar     |
| 11- Floresta  |               |
| 12- Globo     |               |
| 13- Golfinho  |               |
| 14- Hortaliça |               |
| 15- Ilha      |               |
| 16- Joelho    |               |
| 17- Lagarto   |               |
| 18- Maçã      |               |
| 19- Ombro     |               |
| 20- Pescador  |               |
| 21- Pescoço   |               |
| 22- Pinguim   |               |
| 23- Praia     |               |
| 24- Professor |               |
| 25- Pulso     |               |

## ANEXO E

*Lista de frases utilizadas no sub-teste de complemento da frase, da avaliação da linguagem oral (Sim-Sim, 2006):*

- 1- A Rita comeu um bolo e o Tiago comeu dois bolos. Eles comeram três \_\_\_\_\_.
- 2- O Bruno estava a ver na televisão um \_\_\_\_\_ de terror.
- 3- A manteiga que eu pus no \_\_\_\_\_ era saborosa.
- 4- Ao pequeno-almoço misturei o leite com o \_\_\_\_\_.
- 5- O pai levou as duas bicicletas. A bicicleta azul é da Joana e \_\_\_\_\_ bicicleta amarela é do Jorge.
- 6- Os rapazes e raparigas daquela escola fizeram uma festa de Natal. Eles usaram chapéus verdes e \_\_\_\_\_ usaram chapéus vermelhos.
- 7- Eu tenho vários livros de música. São os \_\_\_\_\_ livros preferidos.
- 8- Tu tens uma bola e eu tenho uma raqueta. É a tua bola e a \_\_\_\_\_ raqueta.
- 9- Os \_\_\_\_\_ pais não me deixam deitar depois das 10 horas da noite.
- 10- Um homem que canta é um \_\_\_\_\_.
- 11- O homem que faz pão é um \_\_\_\_\_.
- 12- No verão parece que o sol \_\_\_\_\_ com mais força.
- 13- No inverno gosto de \_\_\_\_\_ vento a soprar nas árvores.
- 14- O avião da TAP \_\_\_\_\_ no aeroporto de Lisboa.
- 15- Ontem o Benfica \_\_\_\_\_ com o Sporting.
- 16- Na primavera as árvores estão cheias de \_\_\_\_\_.
- 17- No verão costumo passar as \_\_\_\_\_ na praia porque os meus \_\_\_\_\_ alugam lá casa.
- 18- O macaco subiu à \_\_\_\_\_ e pôs-se a comer a banana.
- 19- O Tiago leu uma história daquele \_\_\_\_\_ que tu lhe emprestaste.
- 20- Eu calço as \_\_\_\_\_ antes dos sapatos.

- 21- O Rui agarrou na cana de \_\_\_\_\_ e foi até ao rio para ver se conseguia  
\_\_\_\_\_ algum \_\_\_\_\_.
- 22- O meu blusão tem seis \_\_\_\_\_ dourados.
- 23- Fui ver uma \_\_\_\_\_ de cavalos e o mais veloz ganhou uma \_\_\_\_\_.
- 24- A Joana precisou de comprar fruta, leite, pão e por isso foi ao \_\_\_\_\_.
- 25- O Ricardo gosta muito de ler e por isso ele pede sempre à mãe que lhe  
compre \_\_\_\_\_.
- 26- O meu carro novo teve um furo no \_\_\_\_\_.
- 27- As crianças acharam piada ao \_\_\_\_\_ comprido da girafa.
- 28- O cãozinho ao ver o dono abanou o \_\_\_\_\_.
- 29- A menina \_\_\_\_\_ tinha um vestido azul ganhou um prémio.
- 30- O cantor é um homem que \_\_\_\_\_.

## ANEXO F

### *Tratamento estatístico*

#### Descrição da idade da amostra:

##### **Descriptive Statistics**

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
idade (meses)	37	53	73	63,70	6,059
Valid N (listwise)	37				

#### Descrição do gênero da amostra:

##### **escrita inventada \* sexo Crosstabulation**

Count

		sexo		Total
		masculino	feminino	
escrita inventada	pré-silábico	13	6	19
	silábico	12	6	18
Total		25	12	37

#### Fidelidade da prova de classificação do fonema inicial da amostra:

##### **Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	N of Items
,543	14

Fidelidade da prova de análise fonémica:

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	N of Items
,639	14

Fidelidade da prova do conhecimento do nome da letra:

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	N of Items
,883	23

Fidelidade da prova de definição verbal:

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	N of Items
,813	35

Fidelidade da prova do complemento da frase:

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	N of Items
,730	30

Desempenho das crianças pré-silábicas e silábicas sem fonetização, na prova de classificação do fonema inicial:

**Group Statistics**

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
escrita	inventada				
soma_cfi	pré-silábico	19	6,0000	2,88675	,66227
	silábico	18	6,6111	2,45282	,57814

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances	
		F	Sig.
soma_cfi	Equal variances assumed	,295	,591
	Equal variances not assumed		

t-test for Equality of Means						
					95% Confidence Interval of the Difference	
t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
-,692	35	,493	-,61111	,88307	-2,40383	1,18161
-,695	34,607	,492	-,61111	,87911	-2,39653	1,17430

Desempenho das crianças pré-silábicas e silábicas sem fonetização, na prova de Análise fonémica:

**Group Statistics**

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
escrita inventada					
soma_af	pré-silábico	19	1,3158	1,49267	,34244
	silábico	18	3,1111	2,05480	,48432

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances	
		F	Sig.
soma_af	Equal variances assumed	2,124	,154
	Equal variances not assumed		

t-test for Equality of Means						
					95% Confidence Interval of the Difference	
t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
-3,053	35	,004	-1,79532	,58808	-2,98919	-,60146
-3,027	30,943	,005	-1,79532	,59316	-3,00516	-,58548

Desempenho das crianças pré-silábicas e silábicas sem fonetização, na prova do Conhecimento da letra:

**Group Statistics**

escrita inventada	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
soma_na pré-silábico	19	5,0526	5,63199	1,29207
silábico	18	12,3333	6,01958	1,41883

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances	
		F	Sig.
soma_na	Equal variances assumed	,822	,371
	Equal variances not assumed		

t-test for Equality of Means						
					95% Confidence Interval of the Difference	
t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
-3,801	35	,001	-7,28070	1,91544	-11,16926	-3,39214
-3,794	34,487	,001	-7,28070	1,91899	-11,17852	-3,38288

Desempenho das crianças pré-silábicas e silábicas sem fonetização, na prova de Definição Verbal:

**Group Statistics**

escrita inventada		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
soma_dv	pré-silábico	19	19,2053	4,71410	1,08149
	silábico	18	26,4722	8,36743	1,97222

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances	
		F	Sig.
soma_dv	Equal variances assumed	2,818	,102
	Equal variances not assumed		

t-test for Equality of Means						
					95% Confidence Interval of the Difference	
t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
-3,278	35	,002	-7,26696	2,21710	-11,76792	-2,76600
-3,231	26,498	,003	-7,26696	2,24928	-11,88620	-2,64772

Desempenho das crianças pré-silábicas e silábicas sem fonetização, na prova de Complemento de Frases:

**Group Statistics**

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
escrita inventada					
soma_cf	pré-silábico	19	17,0526	3,22273	,73934
	silábico	18	20,1667	4,19032	,98767

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances	
		F	Sig.
soma_cf	Equal variances assumed	1,674	,204
	Equal variances not assumed		

t-test for Equality of Means						
					95% Confidence Interval of the Difference	
t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
-2,542	35	,016	-3,11404	1,22497	-5,60085	-,62722
-2,524	31,923	,017	-3,11404	1,23374	-5,62732	-,60075

