



**ISPA** Instituto Superior de Psicologia Aplicada

**PROGRAMAS DE ESCRITA NO PRÉ-ESCOLAR: O  
IMPACTO DA ACENTUAÇÃO DA SÍLABA INICIAL  
NOS PROGRESSOS DAS CRIANÇAS**

**SARA MARGARIDA SERRANO LUCAS**

**Orientador de Dissertação:**

PROFESSORA DOUTORA MARGARIDA ALVES MARTINS

**Coordenador de Seminário de Dissertação:**

PROFESSORA DOUTORA LOURDES MATA

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

MESTRE EM PSICOLOGIA

Especialidade em Psicologia Educacional

2009

---

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação da Professora Doutora Margarida Alves Martins, apresentada no Instituto Superior de Psicologia Aplicada para obtenção de grau de Mestre na especialidade de Psicologia Educacional conforme o despacho da DGES, nº19673/2006 publicado em Diário da Republica 2ª série de 26 de Setembro, 2006.

Agradeço à Professora Doutora Margarida Alves Martins por tamanha dedicação a este projecto, em que sempre acreditou, pela crença no meu desempenho, pela disponibilidade que sempre demonstrou na partilha de saberes.

À Coordenadora de Seminário de Dissertação de Mestrado, a Professora Doutora Lourdes Mata, agradeço os bons conselhos, a transmissão de importantes conhecimentos para a concretização deste trabalho, o estímulo e a envolvimento que depositou nas aulas leccionadas.

A toda a equipa da Instituição, onde foi realizado este trabalho, retribuo os meus sinceros agradecimentos, começando pelas crianças que, pelo seu divertimento, pela vontade de aprender mais, tanto quanto pelo carinho com que sempre premiaram as nossas interacções, tornaram este trabalho mais rico e aliciante. Ao Sr. Presidente e à Direcção, reconheço o interesse demonstrado pelo projecto, o acolhimento e a expectativa positiva. A Coordenadora Pedagógica recebeu-me, disponibilizou um espaço e um tempo para este estudo, por todas as facilidades que criou, para que os meus objectivos se operacionalizassem, retribuo a dedicação. Com o mesmo apego agradeço à Psicóloga Educacional, com quem partilhei dúvidas e opiniões, que sempre me cedeu um pedaço do seu tempo e mais ainda dos seus saberes. As educadoras, figuras fundamentais na concretização deste projecto, disponibilizaram momentos do seu precioso tempo, por vezes até o seu espaço, partilharam comigo as preocupações e os interesses para com as aprendizagens das crianças, por tudo isso lhes agradeço. A toda esta grandiosa equipa, que com tanta afeição me recebeu, encarando este trabalho como uma mais-valia para as crianças, retribuo com os benefícios deste estudo, os ganhos que também eles me facultaram.

Porque somos mais do que profissionais, somos acima de tudo humanos, dedico este trabalho às pessoas que, pessoal e emocionalmente, permitiram que atingisse uma das mais importantes etapas da vida. Aos meus pais, responsáveis por toda a minha formação, agradeço pelo infinito apoio, pelo eterno incentivo, pela sincera crença nas minhas capacidades. Ao Carlos, pelo amor incontestável, pela equipa que formou comigo na finalização deste trabalho, pelo alento e o carinho sempre constantes. À Inês, pela imensa inspiração infantil, pelo orgulho pequenino que, à sua medida sempre me dedicou.

NOME: Sara Margarida Serrano Lucas

13047

CURSO: Psicologia Aplicada

ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO: Psicologia Educacional

ANO LECTIVO: 2009

ORIENTADOR: Margarida Alves Martins

DATA: Novembro de 2009

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: Programas de Escrita no Pré-escolar: o Impacto da Acentuação da Sílabas Iniciais nos Progressos das Crianças.

#### RESUMO

O objectivo deste estudo é avaliar o impacto de dois programas de intervenção sobre escritas inventadas, contrastados do ponto de vista das características das sílabas iniciais das palavras ditadas (sílabas acentuadas ou fonemas iniciais seguidos de vogal aberta/sílabas não acentuadas ou fonemas iniciais seguidos de vogal fechada), na evolução dessas escritas. Participaram 33 crianças pré-silábicas em idade pré-escolar. Formaram-se 3 grupos. Controlou-se a inteligência, letras conhecidas e consciência fonológica. A escrita foi avaliada num pré e num pós-teste, através de um ditado de palavras começadas por diversas consoantes (trabalhadas/ não trabalhadas nos programas) para avaliar efeitos de generalização. No G.Exp.1 utilizaram-se sílabas acentuadas ou vogais abertas, no G.Exp.2 sílabas não acentuadas ou vogais fechadas. O G.Controlo fez desenhos. Houve uma maior evolução das escritas das crianças dos grupos experimentais, quando comparadas com as do grupo de controlo. Entre os grupos experimentais não se verificaram diferenças, quanto às consoantes trabalhadas, mas o G.Exp.2 demonstrou um desempenho significativamente superior, quanto à generalização para consoantes não trabalhadas.

**Palavras-chave:** programas de escrita; crianças em idade pré-escolar; acentuação.

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO EM INGLÊS: Writing programs in pre-school: the impact of stress on initial syllable in children's progress.

ABSTRACT

The purpose of this study is evaluate the impact of two intervention programs on invented spelling, contrasted in terms of the characteristics of the initial syllables of the words (stressed syllable or initial phoneme followed by an open vowel/unstressed syllable or initial phoneme followed by a closed vowel), on the evolution of the spellings. The participants were 33 children's with pre-syllabic spellings in pre-school age. Three groups are formed. The intelligence, known letters and phonemic awareness were controlled. The spelling was evaluated with a pre-test and a post-test, by a dictate of words began for different consonants (worked/not worked on the programs) to evaluate the effects of generalization. In the G. Exp. 1 were used stressed syllables or open vowels, in the G. Exp. 2 unstressed syllables or closed vowels. The Control Group did drawings. The evolution was bigger in experimental groups against the control group. Between the experimental groups there weren't significant differences on the consonants worked, however the G. Exp. 2 presented better results in generalization to the consonants not worked.

**Key-Words:** writing programs; children's in pre-school age; stress.

## Índice

Resumo	3
1 – Introdução	8
2 – Enquadramento Teórico	10
2.1 – Conceptualizações Precoces Sobre a Linguagem Escrita	10
2.1.1 - A funcionalidade da linguagem escrita	11
2.1.2 - Os aspectos formais da linguagem escrita	12
2.1.3 - Os aspectos conceptuais da linguagem escrita	13
2.2 – A Importância das Escritas Inventadas para a Descoberta do Princípio Alfabético	16
2.2 – Elementos Facilitadores na Evolução das Conceptualizações Infantis	17
2.3.1 – A Relação entre o Conhecimento do Nome das Letras e a Consciência Fonológica	17
2.3.2 – A Influência da Reflexão sobre a Escrita na Evolução das Escritas Inventadas	19
2.4 – Aspectos Linguísticos das Palavras	21
2.4.1 – Propriedades Articulatórias dos Fonemas	21
2.4.2 – Características das Vogais	23
3 – Problemática, Objectivos e Questões de Investigação	26
3.1 – Problemática e Objectivos	26
3.2 – Questões de Investigação	27
4 – Método	28
4.1 – Tipo de Estudo	28
4.2 – Participantes	28
4.3 – Instrumentos e Procedimentos	29
4.3.1 – Instrumento e Procedimento de Recolha de Dados	29
4.3.2 – Instrumento e Procedimento de Intervenção	30
4.3.3 – Instrumento e Procedimento de Avaliação	32
4.3.4 – Instrumentos e Procedimentos de Equivalência dos Grupos	33
4.3.5 – Instrumentos e Procedimentos de Tratamento de Dados	34
5 – Resultados	36

5.1– Análise de Resultados Quantitativos e Qualitativos	36
6 – Discussão de Resultados	54
7 – Considerações Finais	59
8 – Referências Bibliográficas	61
Anexos	65
Anexo A: Plano Formal Redigido à Instituição	66
Anexo B: Enunciado de pré-teste e pós-teste	69
Anexo C: Lista de Palavras do Programa de Intervenção	71

#### Lista de Tabelas

Tabela 1: Valores médios e desvio-padrão referentes à idade, inteligência, letras conhecidas e valores da consciência fonológica, nos três grupos de participantes	29
Tabela 2: Número de crianças que se apresentaram em cada nível de escrita, por grupo, no pós-teste	36
Tabela 3: Valores médios e desvio-padrão relativos ao conjunto de letras trabalhadas/não trabalhadas pelo programa de intervenção, nos dois grupos experimentais, no pós-teste	41
Tabela 4: Valores médios e desvio-padrão para o número de palavras em que as crianças fonetizaram as primeiras consoantes trabalhadas e não trabalhadas pelo programa de intervenção, nos dois grupos experimentais, no pós-teste	44
Tabela 5: Valores médios e desvio-padrão para o número de fonetizações de outras letras das palavras, nos dois grupos experimentais, na avaliação do pós-teste	45

#### Lista de Figuras

Exemplo 1: Pré-teste e Pós-teste da Carolina	37
Exemplo 2: Pré-teste e Pós-teste da Sara	38
Exemplo 3: Pré-teste e Pós-teste do Tiago	39
Exemplo 4: Pré-teste e Pós-teste da Carolina F.	42
Exemplo 5: Pré-teste e Pós-teste do Rafael	46
Exemplo 6: Pré-teste e Pós-teste da Mafalda	47
Exemplo 7: Sessão 1 do Programa de Intervenção do Rafael	48
Exemplo 8: Sessão 3 do Programa de Intervenção do Rafael	49
Exemplo 9: Sessão 5 do Programa de Intervenção do Rafael	50
Exemplo 10: Sessão 1 do Programa de Intervenção da Mafalda	51

Exemplo 11: Sessão 3 do Programa de Intervenção da Mafalda	52
Exemplo 12: Sessão 4 do Programa de Intervenção da Mafalda	53

## **1 – Introdução**

O presente trabalho ilustra, ao longo do Capítulo 2, todo um leque de estudos, teorizações e fortes tentativas de demonstrar que os conhecimentos das crianças acerca da linguagem escrita não nascem na entrada para a escola, são concebidos antes do período do ensino formal. A existência de uma pré-história, no que diz respeito às conceptualizações que a criança forma a respeito do sistema de escrita alfabético, constitui o motor de arranque para este trabalho. A par da importância das escritas inventadas na construção do princípio alfabético, falamos ainda da relação entre a consciência fonológica e o conhecimento do nome das letras, tanto quanto do papel da reflexão, como elementos facilitadores na evolução das escritas infantis. Uma vez que o nosso trabalho se centra nos aspectos linguísticos das palavras, revelaremos os pontos fulcrais dos trabalhos desenvolvidos, quer na área das propriedades articulatórias dos fonemas, quer na área das características das vogais.

Seguimos o nosso estudo com o Capítulo III, onde damos conta da problemática, objectivos e hipóteses de que partimos para construir este trabalho. No Capítulo IV, partimos da análise das concepções precoces da totalidade das crianças e seleccionámos um conjunto de 33 participantes, que dividimos em três grupos equivalentes, de acordo com o grau de inteligência, o conhecimento a respeito das letras e o nível de consciência fonológica que as crianças revelavam. A este passo, seguiu-se a realização de um Programa de Intervenção, que especificamos neste mesmo capítulo. Com este instrumento, colocámos dois grupos de crianças a escrever palavras, em que a sílaba inicial era acentuada ou a consoante inicial era seguida de uma vogal aberta ou, por outro lado, a sílaba inicial não era acentuada ou a consoante inicial era seguida de uma vogal fechada. Cada criança encontrava um espaço para a sua escrita espontânea e um momento de reflexão sobre a mesma, em confronto com uma escrita correcta, de um nível conceptual superior.

No Capítulo V, tivemos a oportunidade de verificar se a exposição de tais participantes ao Programa de Intervenção potenciou a utilização de letras convencionais, para representar os fonemas trabalhados no programa. Por outro lado, considerámos importante apurar se tais procedimentos de fonetização, para as consoantes inseridas no programa, se poderiam generalizar a um conjunto de letras não abrangidas pela intervenção. Por fim, foi nosso desejo averiguar para quais dos grupos foi mais fácil esta percepção, se para o grupo cuja intervenção se baseava na acentuação da sílaba inicial, ou para o grupo em que a sílaba trabalhada não era acentuada.

A Discussão destes resultados está discriminada no Capítulo VI deste trabalho, ao qual se seguem as considerações finais, presentes no Capítulo VII, em que revelamos aprofundadamente o significado das descobertas que este projecto nos deu a liberdade de conhecer.

## **2 – Enquadramento Teórico**

### **2.1 – Conceptualizações Precoces Sobre a Linguagem Escrita**

Um longo percurso foi feito, entre o que se concebia acerca das escritas infantis, antes da entrada para o ensino formal, no período que antecede os anos 70, e o que entretanto se teorizou a propósito desta temática. Neste sentido, neste primeiro período acreditava-se que as crianças nada sabiam acerca dos pressupostos da escrita, antes da aplicação dos métodos precisos e objectivos do meio escolar. O acto de escrever limitava-se à habilidade, muito apreciada, de fazer uma boa caligrafia, aliada à escrita correcta das letras (Bellés, 2001). Não se concebia, tão pouco, que a criança pudesse formar ideias próprias, originais e astutas acerca da própria escrita, ao contrário, as suas tentativas precoces de escrita eram consideradas como um puro jogo ou simples garatujas, resultantes da “petulância” infantil de quem pensa que sabe escrever (Ferreiro, 2001). Assumir que a aprendizagem da leitura e da escrita apenas tem lugar na escola é ignorar ou negligenciar as suas primeiras intenções reais de mergulhar nesta aprendizagem, descobrindo os caminhos do sistema alfabético. Esta atitude depreciativa do adulto transforma a escrita num objecto enfadonho de conhecimento, onde a magia da descoberta, a exploração de letras e sons e as questões da funcionalidade e do prazer não ocupam lugar (Ferreiro, 1987).

A partir de 1979, com os estudos de Ferreiro e Teberosky, começámos a ouvir falar em psicogénese da linguagem escrita, na sua “pré-história”, no seu desenvolvimento por intermédio de fases e períodos de acumulação de variados conhecimentos, acerca deste saber que é a escrita. Actualmente, sabe-se que este é um objecto de conhecimento que está presente no meio social e cultural da maioria das crianças, muito antes da sua entrada para o meio escolar, logo, as tentativas de escrita dos mais pequenos devem ser consideradas como experiências de apropriação das características deste saber, como reconstruções cognitivas da informação que o meio lhes faculta (Bellés, 2001), na medida em que são as suas produções de escrita espontânea, o melhor indicador das suas intenções de compreender a natureza do seu sistema de escrita.

Para além de descrever aprofundadamente de que forma a criança vai formando hipóteses e desenvolvendo concepções relativas ao sistema de escrita, os trabalhos realizados nesta área revelaram que a Perspectiva Construtivista de Jean Piaget, se poderia adequar à área da escrita, pondo em evidência o papel activo da criança na construção do seu próprio conhecimento. A perspectiva psicogenética da linguagem escrita aplica estes pressupostos, visto que atribui ao pequeno aprendiz a responsabilidade pela reestruturação e reconstrução

do seu saber, sem nunca negligenciar os seus conhecimentos anteriores, assimilando uns e outros (Bellés, 2001). Quando a criança explora a escrita para testar as hipóteses que construiu, encontra incoerências que lhe vão permitindo recriar as suas interpretações e representações acerca deste complexo sistema de escrita que é o nosso. Esse processo de modificação dos esquemas cognitivos que a criança construiu, passa por pequenas alterações, em que se preserva uma parte dos esquemas anteriores e se conjugam novos elementos, agora mais coerentes (Ferreiro, 1995). Posto isto, podemos simplesmente dizer: as crianças reconstruem a linguagem escrita para se apropriarem dela (Ferreiro, 2005).

A partir desta análise dos pressupostos piagetianos, adaptados à literacia, torna-se possível descrever o desenvolvimento dos processos e saberes, que medeiam os conhecimentos precoces das crianças, no que à linguagem escrita diz respeito.

### 2.1.1– A funcionalidade da linguagem escrita

A funcionalidade que as crianças conferem à leitura e à escrita, assenta na formação de sentidos variados para a sua aprendizagem e é determinante para que essa aprendizagem seja realizada com sucesso (Martins & Niza, 1998). Assim sendo, experiências de literacia significativas, contribuem em grande medida para a motivação inerente à aquisição da leitura e da escrita (McLane e McNamee, 1990; Goodman, 1996b, citados por Mata 2006).

As crianças podem, assim, atribuir à aprendizagem da leitura e da escrita uma função utilitária, em que ela serve para a vida social e escolar do dia-a-dia, podem-lhe atribuir uma função intelectual, de descoberta e aprendizagem, ou ainda uma função patrimonial, porque pretendem adquirir um património literário e cultural. Neste caso, as crianças expressam um projecto pessoal de leitor, que lhes permite saber porque se utilizam livros, jornais e outros suportes de leitura e escrita, dando-lhes vontade e curiosidade para aprender a manejar um livro, para se apoderarem dos objectivos desta aprendizagem. O projecto pessoal de leitor demonstra a vontade de aprender a ler e a escrever. Quando a criança demonstra essa vontade já interiorizou as finalidades do escrito e, daí em diante, sente-se motivada para a sua aprendizagem (Chauveau, 1997, citado por Mata 2006). Esse contacto que se estabelece com o escrito vai determinar a relação que a criança terá com a aprendizagem do mesmo em contexto escolar (Martins & Niza, 1998).

Por outro lado, há um segundo grupo de crianças para as quais a funcionalidade da leitura e da escrita reside nas obrigatoriedades escolares, institucionais, onde o processo de aquisição das competências ligadas à literacia, se inscreve num ritual escolar com pouco sentido (Chauveau, 1997; Chauveau & Rogovas Chauveau, 1994, citados por Mata 2006).

A criação de um projecto pessoal de leitor depende das experiências de literacia proporcionadas à criança, antes da sua entrada para o ensino formal, nomeadamente as experiências familiares. Neste sentido, há ambientes familiares em que o investimento na leitura e a ênfase na escrita é significativa e, por isso, as crianças interiorizam a importância de se saber ler e escrever, aprendendo que, a determinados tipos de suportes, correspondem diferentes conteúdos de escrita. Há, no entanto, outros contextos familiares, em que tal não é possível, pelo que estas crianças dificilmente criam um projecto pessoal de leitor, caminhando posteriormente para a escola, como quem caminha para um dia de trabalho fatídico e inevitável (Martins & Niza, 1998).

### 2.1.2- Os aspectos formais da linguagem escrita

Relativamente às características formais da leitura, Ferreiro e Teberosky (1980) salientaram, através de um estudo com crianças entre os 4 e os 6 anos de idade, de níveis socioeconómicos distintos, que quando a leitura é silenciosa, num primeiro nível, as crianças não a consideram como leitura, pois pensam não ser possível sem voz. Num segundo nível, já admitem essa possibilidade, considerando que quando o experimentador está a folhear o jornal não lê, simplesmente olha. No terceiro nível, já existe uma representação diferente e bem justificada entre ler e olhar, as crianças sabem identificar que há diferenças no tempo de fixação do olhar.

Na segunda situação experimental, de leitura em voz alta, as autoras obtiveram um primeiro nível, em que as crianças referem ser verdadeira qualquer leitura em voz alta, independentemente da correspondência entre suporte e conteúdo. Num segundo nível, as crianças prevêem os conteúdos a partir dos suportes, o que antecipa o terceiro nível, no qual as crianças já se centram nas características e estilo dos enunciados de leitura, demonstrando que antes da aprendizagem formal, as crianças sabem distinguir linguagem oral de linguagem escrita (Ferreiro & Teberosky, 1980).

As mesmas autoras procuraram saber se, ao nível do grafismo, as crianças distinguem texto, imagens, sinais de pontuação e números; se sabiam qual a direccionalidade que a leitura e a escrita devem seguir. A distinção entre texto e imagem não oferece grandes complicações, na medida em que a maioria das crianças sabe que o texto serve para ler e a imagem para ver. Contudo, no que diz respeito aos números e às letras, a confusão é muito maior nas classes mais baixas, sendo que, frequentemente, as crianças denominam as letras de números (46%). O mesmo acontece entre letras e sinais de pontuação, sendo que as crianças de classe média

distinguem aos 5/6 anos de idade letras e sinais, facto que não acontece com as crianças de classes sociais mais baixas, que confundem estes elementos até aos 6 anos de idade. Acerca da direcionalidade da leitura, as diferenças concentram-se nos 6 anos, parecendo ser nesta idade que as crianças de classe média se referem correctamente à orientação espacial da leitura, o que oferece ainda alguma confusão às crianças de classes mais baixas (Ferreiro & Teberosky, 1980).

Ao contrário dos estudos acima referidos, os estudos de Reid (1966, citado por Martins, 1996) demonstram que a maioria e a generalidade das crianças de 5 anos de idade, não tem consciência da correspondência directa entre leitura e escrita, para além de que não sabe bem se o que é destinado a ser lido são os caracteres (letras) ou as figuras, fazendo com dificuldade a distinção entre letra e número.

Tal como acontece com a funcionalidade da linguagem escrita, os aspectos figurativos da mesma são de extrema importância para a forma como as crianças, mais tarde, aprendem a ler e a escrever.

### 2.1.3– Os aspectos conceptuais da linguagem escrita

Tradicionalmente, a escrita infantil tem sido estudada com alusão às marcas gráficas produzidas pelas crianças. A par dos aspectos gráficos da escrita, Ferreiro (2001) tem valorizado os aspectos conceptuais, onde se analisam as representações gráficas, tendo atenção aos meios utilizados para diferenciar as mesmas. Tendo em conta estes dois aspectos, Ferreiro (1987; 1995; 2001; 2005) apresenta três grandes períodos de desenvolvimento, constituídos por diversas subdivisões que apresentamos em seguida.

O primeiro período é marcado pela procura de critérios de diferenciação entre o modo de representação icónico e o não icónico, isto é, o desenho e a escrita, respectivamente. Quando as crianças desenham representam e reproduzem a forma dos objectos, logo, o desenho apresenta-se como um ícone semelhante à forma do objecto a que se refere. Ao contrário, quando se escreve, a forma das marcas gráficas ou letras não reproduz fielmente a forma dos objectos que representa, pelo que a sua organização espacial, a sua orientação, nada tem a ver com o objecto que reproduz (Ferreiro, 2001; 1995). Devido a tão importante distinção, as crianças apreendem duas das principais características do sistema de escrita alfabético e deste primeiro nível: a arbitrariedade das formas gráficas (uma vez que não reproduzem a forma dos objectos) e a linearidade da escrita, nada característica do desenho. Estas aquisições, ao bom modo dos pressupostos que nos deixou Piaget, não se perdem, ao contrário, juntam-se às aquisições seguintes e permitem novas aprendizagens (Ferreiro, 1995).

Definida a fronteira que separa a escrita do desenho, as crianças começam a preocupar-se com os critérios de diferenciação intrafigurais, inerentes ao segundo período de desenvolvimento. Aqui, elas definem critérios que necessitam de estar presentes numa produção escrita, para que ela possa ser interpretável. Os critérios intrafigurais podem apresentar-se sob a forma quantitativa, sugerindo que uma produção escrita deve ter uma quantidade mínima de letras (habitualmente três) para que possa dizer algo. Por outro lado, surge-nos o eixo qualitativo, onde o pressuposto é que a escrita seja variável em termos de grafias (Ferreiro, 2001; 1995; 2005).

A relação entre a linguagem escrita e a linguagem oral surge no terceiro período desta evolução, é precisamente a atenção às propriedades sonoras das grafias que marca o ingresso neste nível. Inicialmente, a criança descobre que a partes das palavras (sílabas) correspondem determinados sons mais salientes e mobilizam, no escrito, uma letra por cada sílaba, correspondente ao som que lhes é perceptivamente mais audível. Esta hipótese silábica que surge às crianças, possibilita a sua tomada de atenção, quer para as variações sonoras entre as palavras, quer para a variação na quantidade de letras, que agora deixa de se adequar a três letras por palavras, para se estender a uma letra ou mais por cada sílaba da palavra (Ferreiro, 2001). Este conflito contribui para a desestabilização da hipótese silábica e para a construção de uma nova hipótese, à qual se juntam novos conhecimentos. A segunda das três hipóteses que as crianças vão colocando ao longo deste nível é a hipótese silábico-alfabética. Este é considerado um período de transição, como tal, algumas letras podem ainda representar sílabas e outras podem já restringir-se às unidades sonoras mais pequenas das palavras: os fonemas (Ferreiro, 1995).

No momento em que entendem que a sílaba não pode ser considerada como uma unidade, entram no último momento desta evolução, que marca a compreensão da natureza do princípio alfabético, embora ainda não estejam em condições de atender a todas as restrições ortográficas que a escrita alfabética exige (Ferreiro, 2001; 1995). Como tal, a construção de escritas alfabéticas não significa que o processo de apropriação da escrita tenha terminado. As crianças adquiriram o conhecimento da escrita e do respectivo código escrito, mas ainda não apreenderam outros aspectos de entre tantos os que preenchem os requisitos da escrita convencional, como a separação entre as palavras, a pontuação ou as normas ortográficas (Bellés, 2001).

Embora tais estudos, referentes ao agrupamento do desenvolvimento das escritas infantis em cinco níveis de conceptualização, tenham sido surpreendentemente reveladores e pioneiros, eles tendem a comportar algumas limitações, às quais os trabalhos de Pollo,

Treiman e Kessler (2008) e de Martins e Mendes (1987) não ficam indiferentes. A investigação realizada por Martins e Mendes (1987), a propósito da evolução das conceptualizações infantis sobre a escrita revela que, qualquer que seja a abordagem psicogenética descrita, comportará sempre limitações, uma vez que é extremamente difícil situar a criança com certeza e precisão num ou noutro nível de evolução. Isto porque em situações de escrita espontânea, a criança pode dar respostas que se incluam visivelmente em mais do que um nível evolutivo (Martins & Mendes, 1987). Um exemplo claro do que pode acontecer é o que nos é dado por Pollo, Treiman e Kessler (2008): efectivamente, se uma criança escrever uma lista de palavras, algumas correspondências entre as sílabas e o número de letras com que a criança as representa, poderão ocorrer por acaso. Deste modo, apenas se pode fazer a classificação da sua escrita em fases de desenvolvimento, se isolarmos a hipótese conceptual que domina a escrita de cada criança e apontarmos o seu progresso para um determinado período de evolução, sem nunca negligenciar, no entanto, os traços menos marcantes que possam reenvia-la para outros níveis de conceptualização (Martins & Mendes, 1987).

Posto isto, da análise dos dados obtidos no estudo de Martins e Mendes (1987) resultou a distinção da escrita infantil de acordo com três grandes momentos evolutivos, com algumas distinções relativamente aos que foram propostos pela perspectiva de Ferreiro (1987; 1995; 2001; 2005), sendo aprofundados em estudos posteriores. Assim sendo, as autoras Martins e Niza (1998) defendem a existência de um primeiro momento, em que a escrita segue um critério essencialmente grafo-perceptivo, na medida em que ela não representa ainda o seu significante, apenas se guia pela imagem visual que tem do referente. Também neste período se coloca a hipótese quantitativa do referente, em que a criança parece representar tantos aspectos na sua actividade de escrita, quanto os que pensa que o referente representa no mundo real. É nesta medida que a criança escreve palavras referentes a animais grandes de maior tamanho, do que as que se referem a animais mais reduzidos em tamanho real. Neste período inicial, o conhecimento de tipo figurativo parece dominar o pensamento da criança, permitindo que esta abstraia as características perceptivas mais salientes dos objectos e as tente transpor, através das suas marcas gráficas. À escrita pré-silábica segue-se sequencialmente a escrita silábica, onde predominam já critérios linguísticos que atendem às correspondências entre as sílabas e a escolha de letras que as representem. Na escrita com fonetização, a tendência é a de ir além da representação da própria sílaba, da qual a escrita de fonemas é o mais fiel exemplo. Daí à escrita alfabética vai um passo, o qual vai depender de

cada criança, pois nem todas pensam de igual forma acerca da natureza da linguagem escrita (Martins & Niza, 1998).

## 2.2– A Importância das Escritas Inventadas para a Descoberta do Princípio Alfabético

A compreensão da complexa natureza do princípio alfabético implica a apreensão de que, na escrita alfabética, todas as palavras são compostas por um conjunto de símbolos gráficos, que se denominam letras e que representam segmentos sonoros, conhecidos por fonemas. O entendimento deste processo de codificação parece ser uma das tarefas mais complexas que as crianças têm de realizar, no seu percurso até à alfabetização, dado que os fonemas são unidades sonoras abstractas, cuja análise e manipulação exige um nível de raciocínio conceptual deveras sofisticado (Silva, Martins & Almeida, 2001; Silva, 2004). De um modo específico, a construção de uma representação alfabética da escrita, exige que a criança seja capaz de conjugar competências ao nível da análise das palavras nos seus componentes fonémicos, com conhecimentos relativos ao nome das letras, construindo um quadro de conhecimento, onde compreende que a linguagem escrita é composta por um código que representa segmentos sonoros (Silva, 2004). Neste ponto, as escritas inventadas, bem como os procedimentos de reflexão sobre as produções escritas, constituem uma importante via de compreensão do princípio, pelo qual se regem as escritas alfabéticas (Adams, 1998, citado por Silva, 2004). Segundo este autor, dadas as limitações que os métodos de ensino formais têm na transmissão deste conjunto de saberes, as actividades de escrita podem ser uma via alternativa, claramente mais espontânea e facilitada, para que as crianças tomem conhecimento da natureza do código alfabético.

E de que forma é que as actividades de escrita, ao nível do pré-escolar, podem beneficiar o percurso dos mais pequenos até à compreensão do princípio alfabético? Por intermédio de diversificadas etapas, onde vão sendo visíveis esses benefícios. Ora vejamos: numa primeira fase, as crianças passam de uma concepção semântica do código escrito, para a concepção de que a escrita é representada por segmentos orais, inicialmente silábicos. Uma vez que a criança passa a estabelecer relações entre o oral e o escrito, desenvolve uma prática de reflexão sobre o oral, que trará consequências ao nível da análise de segmentos sonoros mais diminutos: os fonemas. Neste processo de fonetização da escrita, sucedem-se inúmeras tentativas de fazer corresponder as letras aos seus correspondentes sonoros, tanto em relação às letras conhecidas, como em relação a letras, com as quais as crianças não estão familiarizadas. É a partir desta combinação entre letras e fonemas, que as escritas inventadas

constituem a via privilegiada de compreensão das relações entre símbolos gráficos e segmentos orais (Silva, 2004).

Sucintamente, compreender o princípio alfabético é conhecer a natureza complexa deste processo de interacção, entre a linguagem oral e a linguagem escrita (Silva, Martins & Almeida, 2001).

## 2.3 – Elementos Facilitadores na Evolução das Conceptualizações Infantis

### 2.3.1 – A Relação entre o Conhecimento do Nome das Letras e a Consciência Fonológica

As pesquisas responsáveis pela divulgação da relação entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura têm uma história de cerca de 30 anos. Sem dúvida que este é um dos maiores contributos que a investigação concedeu, na área da aquisição da literacia. Contudo, apesar de tão considerável descoberta, a grande maioria da investigação, neste domínio, tem-nos apresentado com um poderoso debate, acerca da natureza desta relação e da sua origem, negligenciando o papel da consciência fonológica na evolução das escritas infantis (Cardoso-Martins, 1995; Silva & Martins, 2002).

O conceito de consciência fonológica refere-se à análise das palavras nos segmentos sonoros que a compõem. A estrutura sonora das palavras pode ser decomposta em unidades fonológicas de três tipos: as sílabas, os fonemas e as unidades intra-silábicas (unidades de tipo ataque e rima). Dado que estas unidades são de diferentes dimensões, o conceito de consciência fonológica reenvia para a capacidade de análise e manipulação destas modalidades (Silva, Martins & Almeida, 2001).

Gradualmente, os estudos acerca da consciência fonológica e da leitura, têm sido substituídos por interessantes pesquisas, onde a aquisição do código de escrita assume o papel central e se procuram os factores que podem contribuir para o seu franco desenvolvimento (Silva & Martins, 2002). Assim, sabe-se actualmente, que a conjugação dos conhecimentos fonológicos com a familiaridade com o nome das letras, constitui uma sólida base para a compreensão do código de escrita alfabético (Cardoso-Martins, 1995; Martins & Silva, 1999; 2001; 2006a; 2006b; Silva & Martins, 2001; Silva, Martins & Almeida, 2001; Pollo, Treiman & Kessler, 2008; Silva, 1997; Silva 2003). O conhecimento infantil acerca do nome das letras, pode contribuir para que lhes seja mais fácil a tarefa de analisar os segmentos orais das palavras, ajudando as crianças a produzir uma escrita mais próxima da escrita convencional, através da utilização de letras apropriadas para representar os respectivos sons (Martins & Silva, 2001). De facto, chegar à compreensão do princípio alfabético, implica compreender

que os sinais gráficos que designamos por letras representam, eles próprios, um conjunto de segmentos sonoros, os quais, por si só, não possuem qualquer significado (Byrn, 1997, citado por Martins & Silva, 2001). Como entidades abstractas que são, estas unidades fonéticas não se desenvolvem naturalmente, ao contrário das unidades silábicas e intra-silábicas que, embora fazendo parte do leque de conhecimentos incluídos na consciência fonológica, podem ser mais facilmente adquiridas nos anos pré-escolares (Fischer & Carter, 1974; Treiman, 1992, citados por Martins & Silva, 2001). A consciência fonológica, embora seja uma aptidão necessária de desenvolver, para o uso adequado do sistema de escrita, ela não é suficiente por si só (Martins & Silva, 2002). Do mesmo modo que o conhecimento do nome das letras não pode ser um meio único para a compreensão da linguagem escrita. Assim sendo, estas duas capacidades, mesmo que sejam alvo de um desenvolvimento independente, apenas em conjugação podem ser cruciais para a apropriação do código escrito (Byrn, 1997, 1998, citado por Martins & Silva, 2001). A relação entre as duas aptidões torna ainda mais fácil a compreensão das correspondências entre grafemas e fonemas, isto é, entre a linguagem oral e a linguagem escrita (Martins & Silva, 1999; Silva & Martins, 2002).

As considerações que as diversas investigações tecem, a propósito da relação entre a consciência fonológica e as escritas inventadas, são variadas. Por um lado, há uma linha de orientação, que encara as escritas infantis como um importante motor de desenvolvimento da consciência fonológica. Segundo esta perspectiva, a escrita permite aceder à interacção entre os componentes sonoros das palavras e os grafemas que os representam. Assim, torna-se mais fácil para a criança discriminar os componentes fonémicos, cujo som coincide com o nome da letra. A tarefa de mobilizar letras correctas, quando estas características fonológicas estão presentes nas palavras, fica facilitada (Quintero, 1994, citado por Martins & Silva, 2001). No fundo, através das suas tentativas de escrita, as crianças vão modelando o seu conhecimento, a propósito das entidades fonémicas (Treiman, 1998, citado por Martins & Silva, 2006a). Os argumentos que aqui referimos são consistentes com a perspectiva de que, o acto de escrita, é um importante instrumento no desenvolvimento do conhecimento fonológico, até porque, enquanto a consciência das unidades silábicas pode ser desenvolvida independentemente das concepções que a criança constrói em relação à escrita, o acesso à estrutura fonémica das palavras, só pode ser promovido através de actividades de escrita ou de instrução directa (Silva, Martins & Almeida, 2001; Martins & Silva, 2006a).

Por outro lado, as escritas inventadas não podem ser vistas como um mero preditor do desenvolvimento da consciência fonológica (Martins & Silva, 2006a). O impacto dos treinos fonológicos nas escritas infantis foi estudado por Manrique (1997, citado por Silva, 2003),

numa classe do pré-escolar. Tendo como instrumento de intervenção um programa fonológico, 65% das crianças intervenientes no estudo, evoluíram consideravelmente, quer nas suas competências fonológicas, quer na qualidade das suas escritas, sendo capazes de escrever palavras e textos, segundo critérios alfabéticos.

Uma investigação mais recente, operacionalizada por Martins & Silva (2006b), demonstra que os efeitos de um programa de escrita em crianças de idade pré-escolar, não se fizeram sentir apenas ao nível da consciência fonológica, mas também ao nível da própria escrita. Assim, conclui-se que a introdução de programas de intervenção para a promoção da consciência fonológica, originam progressos na qualidade das escritas inventadas.

Em suma, os estudos realizados neste âmbito são consensuais, quanto ao contributo que a consciência fonológica, associada ao conhecimento do nome das letras, apresenta na gradual descoberta do código de escrita. Todavia, também as tentativas de escrita, assumem um papel de destaque no desenvolvimento das competências fonológicas, sobretudo quando as sequências fonémicas das palavras coincidem com o nome das letras, neste caso, a mobilização de letras correctas, tende a ser uma tarefa facilitada. Neste âmbito, tais estudos reforçam a existência de uma forte interacção, entre os processos metalinguísticos e o desenvolvimento do conhecimento acerca da escrita (Silva, 2003).

### 2.3.2 – A Influência da Reflexão sobre a Escrita na Evolução das Escritas Inventadas

O poder que os procedimentos de reflexão assumem na evolução das escritas infantis é discutido em alguns trabalhos, onde se revela o papel das interacções sociais nessa evolução. Os resultados de um estudo de Mata (1995) revelam a evolução das estratégias de escrita individuais, nas crianças que beneficiaram da eficácia das interacções sociais. De facto, a tarefa de escrita realizada em interacção, origina a confrontação de diferentes propostas e estratégias, subjacentes ao acto de escrita. A consequente desestabilização dos procedimentos de resolução da tarefa poderão, por sua vez, induzir a uma nova representação do problema. Ao longo da interacção, as crianças questionam a escrita umas das outras, explicam a escolha de uma letra, em detrimento de outra, procuram compreender ou questionar as estratégias do parceiro, o que favorece a dúvida, o questionamento das hipóteses, que tinham sido confirmadas pela criança até então, conduzindo a significativas alterações no nível da representação da escrita. A desestabilização dos procedimentos cognitivos, necessários à resolução da tarefa de escrita, não influencia só as estratégias que a criança utiliza na actividade, mas também as suas representações acerca desta vasta área. Assim sendo, a concepção que a criança havia construído sobre a escrita, pode ser substituída por uma outra,

que não se cinge apenas à escolha de letras arbitrariamente combinadas, mas reflecte a relação entre o oral e o escrito, sob a forma de uma representação silábica das palavras (Mata, 1995). No fundo, que papel assume um procedimento, capaz de conduzir à reflexão da criança sobre a natureza da linguagem escrita? Poderemos dizer que a reflexão é um poderoso motor de transformação cognitiva, de onde, claramente, resulta a reformulação das hipóteses conceptuais, que vão sendo cada vez mais próximas das características convencionais do sistema de escrita alfabética.

Quando as parcerias agrupam crianças, com diferentes níveis de desenvolvimento face à escrita, há uma tentativa de ajustamento entre a escrita da criança com um nível conceptual inferior e uma outra escrita de nível superior. No Programa de Intervenção que está na base deste trabalho, apenas está uma criança em cada sessão, no entanto, há a confrontação da sua escrita com uma outra escrita de nível alfabético, o que desencadeia procedimentos de reflexão, onde se comparam os resultados de níveis diferentes de escrita.

Por outro lado, na situação de interacção, que coloca o experimentador junto da criança, o estudo de Mata (1995) revela que os parâmetros desta evolução não se limitam apenas ao acto de escrita, que pode ser mais ou menos próxima do nível alfabético, pelo contrário, há todo um “trabalho de bastidores”, realizado pela criança, onde o nível do que se escreve é o reflexo da sofisticação das suas respostas, da reformulação e explicitação das suas próprias conceptualizações. Neste sentido, não será superficial introduzir as teorizações de Vigotsky (1997, citado por Sousa, 2005) nesta matéria, uma vez que o autor distingue o nível de desenvolvimento efectivo da criança, o que assegura aquilo que ela é capaz de realizar sozinha, da zona de desenvolvimento potencial, que reflecte o que a criança é capaz de fazer, com a ajuda de uma outra pessoa mais competente na tarefa. Operando nesta zona de desenvolvimento potencial, com o auxílio do outro (da escrita do outro), a que se aliam as condições materiais que favorecem a aprendizagem da escrita (como os Programas de Intervenção), é possível fazer uma aprendizagem, uma construção, observando e escutando a forma como a criança reflecte sobre a escrita, mas ainda o que ela é capaz de construir efectivamente (Mata, 1987).

Ao longo dos anos, as investigações que demonstram os efeitos dos procedimentos de reflexão, acerca das escritas inventadas das crianças, têm-se baseado na utilização de Programas de Intervenção, como um instrumento capaz de levar as crianças a pensar, sobre a natureza das suas tentativas de escrita. A reflexão sobre as correspondências entre os componentes orais e gráficos das palavras, concede à criança o entendimento de que a escrita codifica, precisamente, as unidades sonoras que compõem as palavras. Nesta medida, os

programas fonológicos que têm sido realizados junto das crianças, apresentam resultados significativos, não só ao nível das competências fonológicas, mas também ao nível da evolução qualitativa das escritas infantis. Um estudo de Silva & Martins (2002), realizado junto de 71 crianças de um Jardim de Infância, evidenciou que, quer as habilidades fonológicas, quer as conceptualizações de escrita destas crianças, sofreram evoluções significativas, provenientes da realização de um programa fonológico, como meio de intervenção. Do mesmo modo, um trabalho desenvolvido por Silva (1997) avaliou o efeito deste tipo de programas nas competências fonológicas infantis. Efectivamente, o treino conceptual revelou-se eficaz, tanto na evolução da consciência fonológica dos participantes, como no progresso qualitativo das suas escritas, na medida em que a intervenção passou a induzir, nas crianças, a procura adequada de letras para representar os componentes sonoros das palavras.

Se levarmos em consideração os princípios que guiam os programas de escrita, facilmente concluímos que eles incentivam a que a criança tenha um papel activo na construção do seu próprio conhecimento, logo, os procedimentos de escrita permitem-lhe descobrir e mobilizar as suas habilidades, enquanto tenta novas formas de escrita e as compara com outras mais evoluídas, que lhe são demonstradas ao longo da intervenção. O conflito que daqui se gera e a reflexão que a criança realiza, a partir das duas formas de escrita, facilita a transição para hipóteses conceptuais mais evoluídas, onde ela compreende, gradualmente, que a escrita codifica unidades sonoras, que deverão ser representadas por letras convencionais (Silva, 2004; Martins & Silva, 2006a).

## 2.4 – Aspectos Linguísticos das Palavras

### 2.4.1 – Propriedades Articulatórias dos Fonemas

Um estudo realizado recentemente por Martins, Silva e Pereira (no prelo) analisa o impacto das características dos fonemas (oclusivos vs. fricativos) na evolução das escritas inventadas de crianças de cinco anos de idade, a frequentar o ensino pré-escolar. O instrumento que permitiu a verificação desta hipótese foi um Programa de Intervenção, contrastado do ponto de vista dos fonemas iniciais das palavras: enquanto um grupo experimental apenas treinava palavras, cujos fonemas iniciais eram oclusivos (representação acústica inconstante, o seu som vai depender da vogal subsequente), um segundo grupo treinava um conjunto de palavras com fonemas iniciais fricativos (representação acústica mais constante no contexto das palavras) (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

Segundo diversos autores (Mann, 1993; Quintero, 1994; Treiman & Cassar, 1997, citados por Martins & Silva, 2001), a evolução da escrita no sentido da fonetização pode ser influenciada por um conjunto variado de factores linguísticos, de que fazem parte as características fonológicas das palavras em questão, sendo que, de um modo particular, as propriedades articulatórias dos fonemas iniciais influenciam a percepção individual das letras, que devem ser mobilizadas para a construção das palavras.

Ao referirmo-nos às características fonológicas das palavras, temos de salientar, antes de mais, que parece ser mais frequente a utilização de uma letra convencional numa situação contextual, em que a sílaba inicial da palavra contém o nome da letra, do que em palavras onde o nome da letra a mobilizar, não se percebe facilmente (Martins & Silva, 1999). De facto, as investigações desenvolvidas por Quintero (1994, citado por Martins & Silva, 2001), revelam-nos que, quando as crianças se encontram num nível de escrita silábico, mas começam a dar os primeiros passos no sentido da fonetização, elas tendem a mobilizar a consoante correcta quando o som da sílaba inicial coincide com o nome da letra correspondente.

Se avaliarmos o efeito das características fonológicas das palavras, no caso da Língua Portuguesa, onde estas são, frequentemente, compostas por uma estrutura polissilábica, há que ter em conta a posição da sílaba que representa o nome da letra, no contexto da palavra. Neste sentido, a tarefa de manipular o fonema correcto numa sílaba intermédia, mesmo que exista uma correspondência com o nome da letra, parece ser mais difícil para as crianças, do que a utilização desta estratégia quando a correspondência acontece na sílaba inicial (Rosner & Simon, 1971, citado por Martins & Silva, 2001).

A este tipo de procedimento, em que a criança aproveita o nome da letra para mobilizar a consoante acertada, estão associadas as propriedades fonológicas das próprias letras (Treiman, 1994, citado por Martins & Silva, 2001). Neste sentido, tais propriedades podem influenciar a qualidade das escritas inventadas dos mais pequenos, na medida em que alguns fonemas são mais fáceis de mobilizar do que outros, o que tem a ver com a sua natureza acústica (Silva, 2003; Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008; Martins, Silva & Pereira, no prelo). Ora, sendo o fonema a unidade sonora mais pequena da palavra, a sua percepção é menos saliente do que a da sílaba, dado que a última se apresenta como a unidade mais saliente da palavra. Identificado como uma entidade abstracta, o fonema pode ser de difícil percepção, por ser influenciado pelo contexto em que se encontra. Por outras palavras, se um fonema oclusivo, como o /b/ for seguido de uma vogal aberta, como o /a/, será mais fácil escrever a vogal do que a consoante, pois trata-se de uma situação em que o som da vogal

“abafa” o som da própria consoante. Contudo, este tipo de situação, tende a suceder mais no caso das consoantes oclusivas (ex: /d/, /b/, /p/), em comparação com as fricativas (ex: /f/, /v/), em que o seu som é constante e forte, logo, mais saliente, sendo estas consoantes menos influenciadas pelas letras subsequentes (Silva, 2003; Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008). Por esta razão, os estudos desenvolvidos nesta área, tendo como base de análise a influência dos Programas de Intervenção junto das crianças, revelam a maior facilidade que os pequenos têm em treinar palavras, onde se identificam consoantes fricativas, em oposição às oclusivas, na medida em que as primeiras são mais simples de isolar (Treiman, 1998; Byrne & Fielding-Barnsley’s, 1991, 1993, citados por Martins, Silva & Pereira, no prelo).

Os factores linguísticos que temos vindo a referir exercem uma poderosa influência na facilidade ou na dificuldade, com que as crianças mobilizam letras convencionais para representar os fonemas correspondentes, sobretudo quando nos referimos às tentativas de escrita de crianças em idade pré-escolar.

#### 2.4.2 – Características das Vogais

Como temos vindo a explicitar, para que as experiências de escrita das crianças se aproximem cada vez mais da escrita correcta, contribuem um variado conjunto de factores, entre os quais as características fonológicas das palavras. Desta categoria fazem parte as propriedades articulatórias dos fonemas, mas ainda as características das vogais, que acompanham as consoantes na sílaba. Como vimos na alínea anterior, o elemento mais saliente da sílaba é a vogal que, ao contrário da consoante, apresenta maior sonoridade, dificultando a abstracção da consoante por parte da criança. Posto isto, a escrita das crianças vai reflectir estas particularidades, logo, se a vogal é o que melhor se percepção na composição silábica da palavra, é a vogal que a criança tem mais tendência a representar no seu acto de escrita (Martins & Silva, no prelo; Martins, Silva & Pereira, no prelo). No seguimento desta hipótese, um estudo de Pollo, Kessler e Treiman (2005), parte do princípio de que as escritas das crianças portuguesas são mais orientadas por critérios silábicos, onde se representam mais frequentemente as vogais, do que as escritas inglesas, em que estas unidades são menos salientes e não coincidem tão frequentemente com o nome da letra. Com o intuito de alargar a investigação, começando por examinar as primeiras aquisições no sistema de escrita de cada uma das línguas, as autoras, pretenderam estudar os aspectos que podem conduzir as crianças portuguesas a escrever um maior número de vogais na representação da sílaba, em comparação com as crianças inglesas.

Segundo as autoras, da análise das produções escritas, se pode concluir que, não só a proporção de utilização de vogais é superior nas crianças que utilizam as línguas latinas, como as portuguesas, espanholas ou italianas, mas a omissão das consoantes é também superior, em oposição ao que nos mostram as produções escritas das crianças inglesas. Nas suas tentativas de escrita silábica, as crianças portuguesas representam um símbolo gráfico por cada sílaba, a que corresponde a vogal, habitualmente. Tal afirmação poderia causar-nos alguma estranheza, se, na língua inglesa, as vogais não fossem mais inconsistentes do que as consoantes, do ponto de vista da sua sonoridade (Kessler & Treiman, 2001, citado por Pollo, Kessler & Treiman, 2005). Não obstante, ao reflectir sobre esta comparação entre diferentes línguas, os autores referem que, embora a vogal seja a unidade perceptiva mais saliente da sílaba, tanto para as crianças portuguesas, como para as inglesas, ela pode ser igualmente difícil de escrever. Ora vejamos o exemplo da letra /o/: na palavra «cozer» ou «coragem» a letra /o/, assume o valor sonoro da letra /u/, pelo que pode ser facilmente confundida com a última. Dada esta contrariedade, facilmente contrapomos esta questão se mencionarmos a estratégia do nome das letras, muitas vezes adoptada pelas crianças, nas suas tentativas de escrita silábica ou silábica com fonetização. Neste aspecto, os estudos são consensuais: as crianças incluem um maior número de vogais nas suas escritas, sempre que a elas corresponde o nome da própria letra (Treiman, 1993, citado por Pollo, Kessler e Treiman, 2005; Quintero, 1994, citado por Martins & Silva, 2001). Assim, para além da sonoridade das vogais ser mais perceptiva, um estudo de Cardoso-Martins, Resende e Rodriguez (2002, citado por Pollo, Kessler e Treiman, 2005) apurou que, o facto de existir uma grande quantidade de vogais que, no contexto das palavras portuguesas, coincidem com o nome da letra, pode encorajar as crianças a representar mais vogais nas suas tentativas de escrita. Nesta área, os autores Pollo, Kessler e Treiman (2005), fazem uma afirmação interessante que não podemos negligenciar: o facto do nome da letra poder ser ouvido na palavra facilita a compreensão da relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita, isto é, a concepção de que a escrita representa um conjunto de sons.

Ao contrário do que sucede com os mais pequenos que utilizam a língua portuguesa como língua materna, as crianças inglesas, em idade pré-escolar, tendem a escrever previamente as consoantes e só mais tarde se familiarizam com as vogais (Kamii et. al., 1990, citado por Pollo, Kessler e Treiman, 2005). Daí compreendemos porque razão, no período silábico de escrita, as crianças portuguesas têm três vezes mais probabilidades de iniciar uma palavra com uma vogal, do que as crianças inglesas.

As características que aqui referimos permitem-nos tomar conhecimento de um conjunto de factos consistentes, capazes de justificar a frequência com que as crianças portuguesas decidem utilizar vogais na representação das sílabas. Todavia, a forma como a vogal é pronunciada, que difere caso seja aberta ou fechada, facilita a sua mobilização no acto de escrita, uma vez que a vogal aberta coincide com o nome da letra e facilita a sua percepção por parte da criança. Ao contrário, caso a vogal seja fechada, numa estrutura de tipo CV, o nome da letra não coincide com o som da mesma, logo, a vogal não sobressai tanto no contexto da palavra, o que faz com que seja mais fácil mobilizar a consoante que a antecede (Treiman, 1993, citado por Pollo, Kessler e Treiman, 2005; Quintero, 1994, citado por Martins & Silva, 2001; Pollo, Treiman & Kessler, 2005). Ainda assim o estudo recente de Martins e Silva (no prelo) revela resultados distintos, caso a intervenção seja realizada com palavras, em que a consoante inicial é seguida de uma vogal aberta ou fechada. Nesta situação, para efeitos de generalização dos procedimentos de fonetização a consoantes que não foram alvo de intervenção, o grupo que escreveu palavras com vogais abertas, obteve resultados superiores no número de letras que representou correctamente.

Em suma, a exposição a diferentes proporções de vogais nas palavras, os diferentes tipos de saliência no som das vogais e o facto de se ouvir ou não o nome da letra na palavra, podem ser três dos factores, que assumem as principais diferenças nas escritas inglesas e portuguesas, em crianças de idade pré-escolar.

### **3 – Problemática, Objectivos e Questões de Investigação**

#### **3.1 – Problemática e Objectivos**

Muitos têm sido os trabalhos que ressaltam a importância das escritas inventadas das crianças na apropriação do sistema de escrita alfabético. Este é um ponto de partida que pode ser descoberto pelas crianças espontaneamente, ou possibilitado pelos agentes educativos que as rodeiam, de forma a que as suas escritas espontâneas sejam o princípio de uma eterna descoberta.

Neste prisma, os estudos de Ferreiro (1987; 1995; 2001; 2005) foram reveladores, no que diz respeito à existência de uma pré-história, atribuída aos conhecimentos infantis sobre a escrita. De facto, a escrita é um objecto de conhecimento, claramente presente nos meios social e cultural das crianças, muito antes da sua inserção no ensino primário. As tentativas de escrita dos mais novos são consideradas como importantes tentativas de percepção das propriedades de tal saber, logo, há que tomá-las como um meio de acesso privilegiado às representações que as crianças constroem no acto de escrita. Neste sentido, a criança torna-se aprendiz de si própria, exploradora activa de novos saberes, que constrói e reconstrói com mais ou menos habilidade, conforme os meios que os agentes exteriores lhe coloquem à disposição.

Neste trabalho, damos conhecimento de um conjunto de conhecimentos que podem influenciar a evolução qualitativa das escritas inventadas das crianças. A consciência fonológica, associada ao conhecimento do nome das letras são um exemplo consolidado de sucesso nesta evolução (Silva, 2003; Silva, 2004). Por outro lado, os Programas de Intervenção ao nível das escritas inventadas têm demonstrado ser um poderoso instrumento na indução de processos de reflexão, responsáveis pela evolução nos níveis de conceptualização dos mais pequenos (Silva & Martins, 2002; Martins & Silva, 2006a, 2006b; Silva, 1997; 2003; Martins, Silva & Pereira, no prelo; Martins & Silva, no prelo).

Embora tais estudos revelem o papel dos programas na descoberta da escrita, há aspectos que, dentro desta grande área, têm sido alvo de poucas intervenções. Este é o caso de algumas características das sílabas iniciais das palavras, utilizadas nos programas. Dada esta lacuna, consideramos importante tomar este aspecto linguístico como ponto de partida para este estudo, encarando como objectivo central o de avaliar o impacto de um programa de intervenção sobre escritas inventadas, contrastado do ponto de vista das características das sílabas iniciais das palavras (acentuação/não acentuação da sílaba inicial), na evolução dessas escritas. Especificamente, procurámos verificar se a inclusão de um conjunto de participantes

nos parâmetros de trabalho de um programa de intervenção, poderia potenciar a consequente utilização de letras convencionais para representar fonemas trabalhados no programa e, se tais procedimentos, se generalizariam a consoantes não trabalhadas nas sessões do programa. Tencionámos levar esta análise mais além, procurando compreender se tais procedimentos de fonetização se diferenciariam consoante os grupos, uma vez que, por um lado, os grupos experimentais diferiam quanto à intervenção, por outro lado, o grupo de controlo não sofria uma intervenção ligada à área da linguagem escrita, pelo que ambicionámos detectar as eventuais diferenças que a intervenção na área das características de acentuação das sílabas, ou a sua inexistência fariam nas escritas dos participantes.

### 3.2– Questões de Investigação

Questão de Investigação 1: Será que as crianças que participem em Programas de Intervenção de escrita, onde a sílaba inicial é acentuada e a vogal aberta (G.Exp.1) ou não acentuada e a vogal fechada (G.Exp.2) irão evoluir mais na qualidade das suas escritas inventadas, do que as crianças que não participem em tais programas (G.Controlo)?

Questão de Investigação 2: Será que as crianças que participem num Programa de Intervenção, onde as sílabas iniciais das palavras trabalhadas não são acentuadas e a vogal é fechada (G.Exp.2) irão escrever um maior número de consoantes iniciais, no âmbito do pós-teste, do que as crianças que, no Programa de Intervenção, trabalhem palavras com sílabas iniciais acentuadas e com a vogal aberta (G.Exp.1)?

Questão de Investigação 3: Será que as crianças que participem num Programa de Intervenção, onde as sílabas iniciais das palavras trabalhadas não são acentuadas e a vogal é fechada (G.Exp.2) irão escrever, no pós-teste, um maior número de consoantes iniciais não trabalhadas pelo programa, do que as crianças que, no Programa de Intervenção, trabalhem palavras com sílabas iniciais acentuadas e com a vogal aberta (G.Exp.1)?

## **4 – Método**

### **4.1 – Tipo de Estudo**

Trata-se de um estudo experimental, composto por dois grupos experimentais, em que foi manipulada a variável acentuação da sílaba inicial e um grupo de controlo.

Iniciámos este trabalho com um pré-teste, seguido da aplicação de um Programa de Intervenção, cujos resultados se avaliaram, posteriormente, num pós-teste. Estes três momentos de trabalho constituíram o desenho deste estudo experimental.

### **4.2 – Participantes**

A amostra do nosso estudo incluiu 33 crianças de 5 anos de idade, pertencentes a três turmas do ensino pré-escolar de uma Instituição Particular de Solidariedade Social, situada nos arredores de Lisboa. A amostra, proveniente de estatutos socioculturais diversificados (baixo, médio e médio-alto) não teve qualquer tipo de iniciação no processo de leitura e escrita, à excepção da leitura de histórias e do ensino do nome das letras, actividades cuja frequência dependia da sala e da educadora responsável por cada turma. Assim, o critério de selecção deste conjunto de crianças baseou-se nas escritas pré-silábicas que apresentaram aquando da aplicação do pré-teste.

De entre um conjunto de três níveis de desenvolvimento das escritas infantis, as escritas pré-silábicas são aquelas em que se verificam aspectos, como o estabelecimento de uma quantidade mínima de letras ou a variação de grafias na própria palavra e entre palavras diferentes, mas onde não há qualquer correspondência entre os segmentos escritos e os seus correspondentes no oral. Este nível de escrita foi o que nos permitiu seleccionar os participantes. Posteriormente foram divididos em três grupos: dois grupos experimentais e um grupo de controlo. A equivalência entre os três grupos, nas variáveis idade, inteligência, número de letras conhecidas e índices de desenvolvimento da consciência fonológica, foi garantida pela aplicação de instrumentos de avaliação, tais como as Matrizes Progressivas de Raven, o Teste do Nome das Letras, os sub-testes da Classificação da Sílaba Inicial e Classificação do Fonema Inicial, pertencentes à Bateria de Provas Fonológicas.

Na tabela 1 expomos as médias e desvios-padrão da idade, inteligência, letras conhecidas e consciência fonológica das crianças dos três grupos.

Tabela 1: Valores médios e desvio-padrão referentes à idade, inteligência, letras conhecidas e valores da consciência fonológica, nos três grupos de participantes.

	Idade		Inteligência		CSI		CFI		Letras ID		Letras PAL	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
G.Exp.1	62,55	6,73	16,09	3,91	4,55	2,91	3,45	1,37	10,73	6,48	3,73	2,72
G.Exp.2	58,55	5,73	14,00	5,27	4,91	3,59	4,36	1,91	8,80	5,09	5,30	5,17
G.Controlo	59,58	6,54	14,55	4,76	2,427	2,43	3,55	1,86	9,33	4,83	4,00	5,09

CSI = Classificação da Sílabas Inicial

CFI = Classificação do Fonema Inicial

Letras ID = nº de letras identificadas

Letras PAL = nº de palavras em que a letra conhecida corresponde à primeira letra da palavra

M = valores médios

DP = desvio-padrão

G.Exp.1 = Grupo Experimental 1 que treina sílabas iniciais acentuadas ou consoantes seguidas de vogal aberta

G.Exp.2 = Grupo Experimental 2 que treina sílabas iniciais acentuadas ou consoantes seguidas de vogal fechada

G.Controlo = Grupo de Controlo que não é alvo de intervenção

Por intermédio da realização do teste estatístico ANOVA, comparámos a idade (calculada em meses consoante o mês de Abril, correspondente à realização da avaliação), o nível de inteligência, os resultados das provas de classificação da sílaba inicial e do fonema inicial e ainda o conhecimento do nome das letras, bem como de palavras começadas por letras conhecidas. Neste sentido, obtivemos os seguintes resultados:  $F = 1,18$ ;  $p = 0,321$ , para a idade;  $F = 0,59$ ;  $p = 0,560$ , para o nível de inteligência;  $F = 0,20$ ;  $p = 0,817$ , para a classificação da sílaba inicial;  $F = 0,90$ ;  $p = 0,410$ , para a classificação do fonema inicial;  $F = 0,35$ ;  $p = 0,708$ , para o conhecimento do nome das letras;  $F = 0,37$ ;  $p = 0,696$ , para o conhecimento de palavras iniciadas pelas letras conhecidas. Com estes dados, apurámos que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os resultados apresentados pelos três grupos, o que confirma a distribuição homogénea dos elementos participantes nos diferentes grupos do estudo.

#### 4.3 – Instrumentos e Procedimentos

##### 4.3.1 – Instrumento e Procedimento de Recolha de Dados

### ***Pré-Teste***

O pré-teste apresentou-se sob a forma de um ditado de palavras, semelhante à Prova das Conceptualizações, uma entrevista de tipo piagetiano, que avaliou as conceptualizações das crianças relativamente à linguagem escrita. Nesta entrevista pediu-se às crianças que escrevessem o nome, seguido de duas palavras, uma reenviando para um animal pequeno, outra direccionada para um animal grande, sendo as diferenças entre as palavras não só relativas ao tamanho dos animais mas igualmente ao tamanho das palavras, uma era monossilábica ou dissilábica, outra trissilábica ou polissilábica. À volta da escrita de ambas as palavras, fazia-se uma conversa com a criança acerca do número de letras que tinha escrito para cada uma, comparando-as em termos de tamanho e variação de letras. Com isto pretendia-se verificar se a criança colocava a hipótese quantitativa do referente e se a sua escrita era movida pela variação de grafias. Seguidamente, ditou-se um conjunto de vinte e quatro palavras a cada criança, para que as escrevessem tal como soubessem. As palavras eram dissilábicas, continham entre 4 a 6 letras e apresentavam, no oral, uma estrutura silábica de tipo CV. As palavras utilizadas foram: *passa / passou / pega / pegou / tapo / tapou / tela / tecer / fada / fadou / ferra / ferrou / barra / barrou / berra / berrou / data / datou / deve / dever / vago / vagou / vela / velou /*. Das consoantes iniciais, três (p/t/f) foram trabalhadas nos programas e três (b/d/v) não foram. Foram criadas quatro palavras para cada consoante inicial, duas com a sílaba inicial acentuada, em que a vogal que seguia a consoante inicial era aberta e duas com a sílaba inicial não acentuada, em que a consoante inicial da palavra era seguida de uma vogal fechada.

As crianças realizaram o ditado de palavras individualmente e em cerca de 10 minutos. De entre um conjunto de 55 crianças, pertencentes a três turmas do Jardim de Infância da Instituição, apenas 33 foram seleccionadas a partir do pré-teste, uma vez que estas crianças apresentaram escritas de nível pré-silábico.

#### 4.3.2 – Instrumento e Procedimento de Intervenção

### ***Programa de Intervenção***

O Programa de Intervenção apresentou como principal objectivo o de levar as crianças a reflectir sobre as relações entre a letra inicial e o fonema correspondente em diferentes palavras, onde a sílaba inicial poderia ser acentuada e a consoante inicial seguida de uma vogal aberta (G.Exp.1), ou não acentuada e a consoante inicial seguida de uma vogal fechada (G.Exp.2). As palavras escolhidas para o programa eram diferentes das que foram

seleccionadas para o pré e o pós-teste. A intervenção foi composta por cinco sessões, com a duração de 15 minutos cada, aproximadamente. Tendo em conta a existência de dois grupos experimentais, o programa de intervenção apresentava dois conteúdos diferentes, consoante o grupo experimental a que se aplicava. Deste modo, o G.Exp.1 apenas treinava palavras em que as sílabas iniciais eram acentuadas e a vogal aberta, enquanto o G.Exp.2 treinava palavras com sílabas iniciais não acentuadas e a vogal fechada. Como tal, nas duas primeiras sessões, a intervenção consistia na tentativa de escrita de nove palavras por parte das crianças, três iniciadas pela consoante /p/, seguidas de três iniciadas pela letra /t/ e, por fim, as últimas três palavras da sessão começadas por /f/. Nestas primeiras sessões a primeira palavra que introduzia cada uma das três letras era “facilitadora”, sendo que o nome da letra correspondia ao som da mesma, na primeira sílaba da palavra. Uma vez familiarizadas com cada uma das consoantes, seguiam-se mais três sessões, onde se reduzia o número de palavras para seis, correspondendo duas a cada consoante focada.

O exemplo descrito abaixo permite compreender a dinâmica exercida entre o experimentador e uma criança chamada Marta, durante uma sessão do programa de intervenção:

Exp: “Marta escreve como souberes a palavra «pêra»”.

Marta escreve a primeira palavra ilustrada na figura anterior.

Exp: “Quantas letras tu escreveste?”

Marta conta 8 letras na sua palavra.

Exp: “Agora vou-te mostrar como uma menina de outra escolinha, que se chama Ana, escreveu a mesma palavra. Conta lá quantas letras ela escreveu”.

Marta: “Ah, ela tem 4 letras”

Exp: “E porque tu achas que ela tem menos letras que tu?”

Marta: “Não sei!”

Exp: “Então e qual foi a primeira letra que a menina escreveu?”

Marta: “Foi o /p/”.

Exp: “E porque é que tu achas que a menina escreveu o /p/?”

Marta: “Ela escreveu o /p/ porque era «pêra»!”

Exp: “E tu achas que «pêra» começa com um /p/?”

Marta: “Sim”.

Dado este exemplo, há que salientar que todas as cinco sessões que compunham o Programa de Intervenção eram iniciadas com uma breve conversa com a criança. Na primeira

sessão foi-lhes perguntado se conheciam as letras /p/, /t/ ou /f/. Caso não estivessem familiarizadas com as letras, eram-lhes ensinadas pelo experimentador, que lhes concedia alguns exemplos da sua presença no início de algumas palavras. Em seguida, pedia-se à criança que escrevesse a primeira palavra como soubesse e a lesse com o dedo. No final, contava quantas letras tinha a sua palavra e mostrava-se-lhe a escrita correcta da palavra, “por uma menina de outra escolinha”, pedindo-lhe que contasse quantas letras tinha escrito a menina. Este processo de comparação das duas escritas possibilitava o desencadeamento de uma reflexão, onde se questionava a criança sobre a escrita que lhe parecia melhor, as letras que tinha idênticas às da outra criança, com maior incidência na primeira consoante de cada palavra. Esta sucessão de acontecimentos repetiu-se em cada sessão, sendo anotadas as respostas da criança e os seus raciocínios verbais.

#### 4.3.3 – Instrumento e Procedimento de Avaliação

##### *Pós-Teste*

O pós-teste foi composto pelas mesmas vinte e quatro palavras utilizadas no pré-teste e foram seguidos os mesmos procedimentos em ambos os momentos de avaliação das escritas infantis. Contudo, enquanto no pré-teste procurámos seleccionar as escritas infantis que apenas correspondiam ao nível pré-silábico ou grafo-perceptivo, no pós-teste verificámos em que níveis de evolução conceptual as crianças dos três grupos se encontravam, após o momento de intervenção.

Neste sentido e de acordo com a investigação de Ferreiro (1987; 1995; 2001; 2005) e de Ferreiro e Teberosky (1986) nesta matéria, as escritas infantis apresentadas no pré e no pós-teste foram classificadas de acordo com quatro níveis evolutivos, de acordo com o raciocínio que a criança mobiliza no decorrer do processo de escrita. Assim, no Nível 1 encontram-se as escritas primordiais, aquelas que primam pela tentativa de se fazerem distinguir do simples traçado do desenho. Neste nível, a criança transporta para a escrita parte das características do objecto que tenta representar, como por exemplo o seu tamanho. Na transição para o período seguinte, a forma dos grafismos aperfeiçoa-se e a criança apoia-se na hipótese conceptual de que, para ler coisas diferentes necessita de um conjunto de letras diferentes (variação de grafias), mas também de uma quantidade mínima de letras (habitualmente três). As escritas pré-silábicas são, claramente, todas as que preenchem estas características e que, por princípio, não representam ainda qualquer relação com o oral. Essa relação, que faz corresponder um valor sonoro às letras escritas no papel, é assumida no Nível

3, com a hipótese silábica, em que a criança pode escrever uma letra por cada sílaba, geralmente a mais perceptiva, do ponto de vista sonoro. À hipótese silábica segue-se a hipótese silábica-alfabética, pois a criança pode já representar unidades sonoras mais pequenas, como os fonemas. Na última hipótese contida neste nível, a hipótese alfabética, a escrita pode ser considerada convencional, na medida em que passa a poder ser lida, embora não preencha ainda os requisitos de ortografia.

No pós-teste, para além de analisarmos o nível conceptual que os participantes apresentavam, atribuímos 1 ponto a cada letra escrita correctamente.

#### 4.3.4 – Instrumentos e Procedimentos de Equivalência dos Grupos

##### *Instrumentos de Equivalência dos Grupos*

###### *Matrizes Progressivas de Raven*

O teste das Matrizes Progressivas de Raven P.M. 46 (a série colorida) é uma prova não verbal que procura avaliar o Factor G, através de uma Análise Factorial. O teste é constituído por três séries, a série A, Ab e C, com 12 problemas cada. O teste apresenta-se sob a forma de um conjunto de figuras geométricas coloridas e o objectivo é que a criança encontre, para cada problema, uma lei e escolha, de entre as 6 opções apresentadas, apenas aquelas que completam as séries, sem tempo limite.

É concedido 1 ponto a cada resposta correcta, podendo os resultados variar entre 0 e 36 pontos.

###### *Bateria de Provas Fonológicas*

A Bateria de Provas Fonológicas, concebida por Silva (2002), pretende avaliar a consciência fonológica das crianças em idade pré-escolar. As provas são constituídas por 6 sub-testes, que dão a conhecer a capacidade para manipular, de forma consciente, as sílabas e os fonemas, isto é, os sons das palavras orais. Assim sendo, a bateria de provas é composta pela Classificação com base na Sílabas Iniciais, a Classificação com base no Fonema Inicial, assim como pela Supressão da Sílabas Iniciais e Supressão do Fonema Inicial e, por fim, pela Análise Silábica e Análise Fonémica. Assim, os sub-testes que constituem a bateria de provas são a classificação, a manipulação e a segmentação. No caso específico do estudo realizado, no pré-teste apenas se utilizaram as Provas de Classificação.

### Provas de classificação:

Nos testes de classificação pretende-se que a criança categorize as palavras, de acordo com um critério silábico, nas provas de classificação da sílaba inicial, ou fonémico, nas provas de classificação do fonema inicial. Cada prova contém 16 itens, sendo metade das palavras dissilábicas e a outra metade trissilábicas, em ambos os testes.

#### *Classificação com base na sílaba inicial:*

O objectivo desta prova é avaliar a capacidade infantil para detectar sílabas iniciais idênticas em palavras diferentes. Cada resposta certa é cotada com 1 ponto.

#### *Classificação com base no fonema inicial:*

Os objectivos desta prova consistem em avaliar a capacidade infantil para detectar fonemas iniciais idênticos em diferentes palavras. Esta tarefa apresenta-se muito pertinente, na medida em que avalia os conhecimentos da criança em relação à identidade fonémica, já que se centra na identificação de um determinado fonema/alvo em palavras diferentes.

#### *Teste do Conhecimento do Nome das Letras*

O Teste do Conhecimento das Letras procura avaliar o conhecimento das crianças acerca do nome das letras, o que se faz por intermédio da apresentação de 23 cartões individuais, que contêm letras maiúsculas e minúsculas, em escrita manuscrita e de imprensa. À apresentação de cada cartão seguem-se as questões: “*Sabes que letra é esta?*” e “*Sabes como se chama?*”.

As respostas correctas são assim cotadas com 1 ponto, pelo que os resultados variam entre 0 e 23 pontos.

Este conjunto de instrumentos foi aplicado apenas às crianças seleccionadas pelo pré-teste, entre este momento de avaliação e a intervenção, propriamente dita. Tal procedimento permitiu-nos garantir a equivalência entre os grupos, distribuindo as crianças de forma o mais homogénea possível entre os mesmos, de acordo com os resultados obtidos nestas provas.

#### 4.3.5 – Instrumentos e Procedimentos de Tratamento de Dados

A fim de equilibrar os conhecimentos revelados pelas 33 crianças que constituíram os nossos grupos de análise, avaliadas pelos Instrumentos de Equivalência dos Grupos, foi

realizada uma ANOVA Oneway. No que diz respeito às Questões de Investigação estabelecidas para este trabalho, foi realizado o teste não paramétrico Mann-Whitney, a fim de avaliar as diferenças existentes entre os grupos. Tais análises quantitativas decorreram com o contributo do programa estatístico SPSS.

Com o intuito de complementar a análise quantitativa dos resultados, procedeu-se a uma análise qualitativa, onde se dá conta do raciocínio das crianças e do processo de apropriação dos seus conhecimentos.

## 5 – Resultados

### 5.1– Análise de Resultados Quantitativos e Qualitativos

Neste capítulo iremos revelar os resultados que obtivemos a partir da colocação das hipóteses, analisando os vários aspectos a que se refere a problemática deste trabalho. Uma vez que todo este estudo se reuniu à volta das escritas de 33 crianças, não podemos deixar de expor alguns exemplos que ilustram os resultados obtidos, pelo que vamos analisá-los, tanto do ponto de vista quantitativo, como abordando qualitativamente o que os dados nos demonstram.

Tabela 2: Número de crianças que se apresentaram em cada nível de escrita, por grupo, no pós-teste

Grupos	Nível de Escrita Pré-Silábico	Nível de Escrita Silábico com Fonetização	
		Fonetização de uma letra por palavra	Fonetização de mais de uma letra por palavra
G.Exp.1	6	2	3
G.Exp.2	4	1	6
G.Controlo	11	0	0
Totais	21	12	

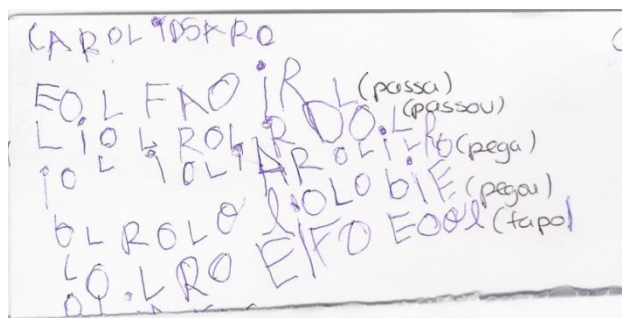
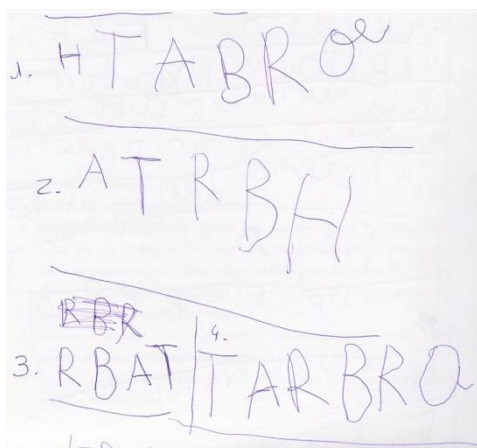
A tabela que aqui expomos vai ao encontro da primeira questão de investigação, já que revela que, de acordo com os dados do pós-teste, os participantes do grupo de controlo não sofreram evolução no âmbito das suas escritas inventadas, permanecendo no nível pré-silábico, onde se encontravam aquando da avaliação do pré-teste. Assim, à questão de investigação inicial respondemos que as crianças dos grupos experimentais, que participaram no programa de intervenção, evoluíram mais nas suas escritas inventadas do que aquelas que não foram alvo de qualquer intervenção (G.Controlo).

Para uma análise mais aprofundada, pareceu-nos mais fiável dividir os participantes, dentro do Nível de Escrita com Fonetização, de acordo com o número aproximado de letras que representaram correctamente no pós-teste. Assim sendo, encontramos duas crianças do G.Exp.1 que fonetizam apenas uma letra por palavra e três crianças que o fazem em relação a

mais do que uma letra, ao longo dos seus protocolos de escrita. Ao contrário, no G.Exp.2, surge apenas uma criança com a escrita de uma letra correcta por palavra, enquanto um total de seis participantes escrevem mais de uma letra convencional por palavra. Estes dados demonstram que as crianças do G.Exp.2 fonetizaram maior número de letras correctamente, em oposição ao G.Exp.1, sendo que no total deste último grupo há cinco crianças que se apresentam no nível de escrita com fonetização, ao passo que o G.Exp.2 obteve sete crianças neste nível. Nesta medida, concluímos que as diferenças entre os grupos experimentais são mais notórias, não no nível para o qual evoluíram, em relação às suas conceptualizações de escrita, mas face ao número de letras que representaram correctamente na avaliação final (pós-teste), caso este em que o G.Exp.2 obteve melhores resultados.

Apresentamos em seguida alguns exemplos da escrita de duas crianças do Grupo de Controlo, em que acompanhamos a escrita do mesmo conjunto de palavras no pré e no pós-teste.

#### Exemplo 1: Pré-teste e Pós-teste da Carolina



Carolina R.- G.Controlo\_pré-teste  
(palavras: *passa/passou/pega/pegou*)

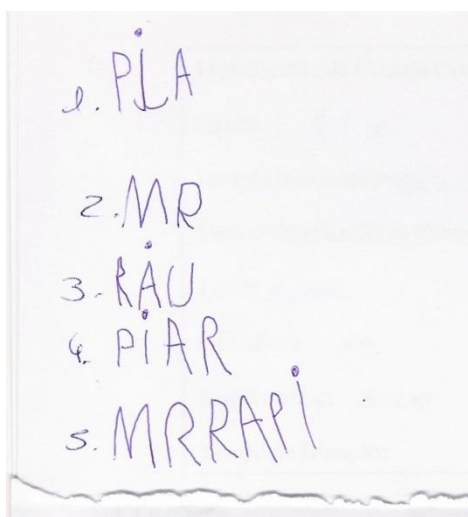
Carolina R. – G.Controlo\_pós-teste  
(palavras: *passa/passou/pega/pegou/tapo*)

Neste primeiro exemplo, onde figuram as escritas do pré e do pós-teste da Carolina, verificamos que está presente o critério da variação de grafias, a criança não repete letras nas palavras, para além de que a sequência com que as letras surgem nunca é a mesma de uma palavra para a outra. Este critério encontra-se em ambos os períodos de avaliação da sua escrita. Contudo, se observarmos com atenção, não parece haver um limite do número de grafias, sobretudo no pós-teste, em que a criança é capaz de fazer uma variação entre 11 a 13

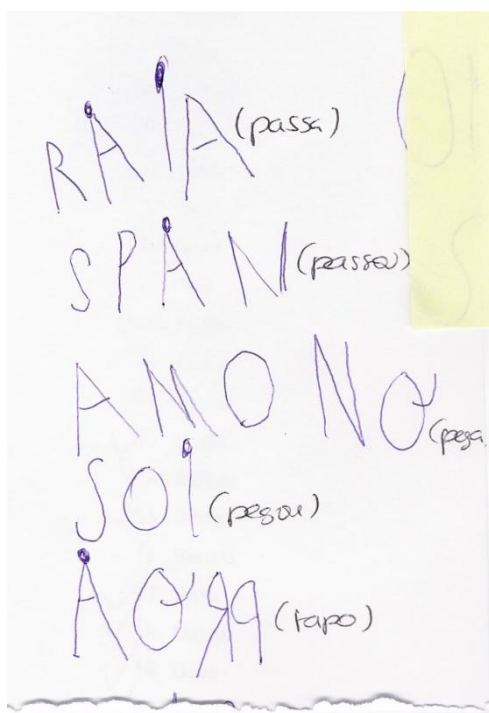
letras por palavra, pelo que ainda não interiorizou o critério de que é necessário um determinado número de letras (habitualmente três), para que uma palavra possa ser lida. Como vemos, estes critérios mantêm-se em ambos os momentos de avaliação, sem haver em nenhum deles a representação da sílaba ou do fonema no acto de escrita, o que nos leva a concluir que não se observa qualquer evolução qualitativa nas produções escritas da Carolina.

Vejamos outro exemplo ilustrativo:

#### Exemplo 2: Pré-teste e Pós-teste da Sara



Sara – G.Controlo\_pré-teste



Sara – G.Controlo\_pós-teste

(palavras: *passa/passou/pega/pegou/tapo*) (palavras: *passa/passou/pega/pegou/tapo*)

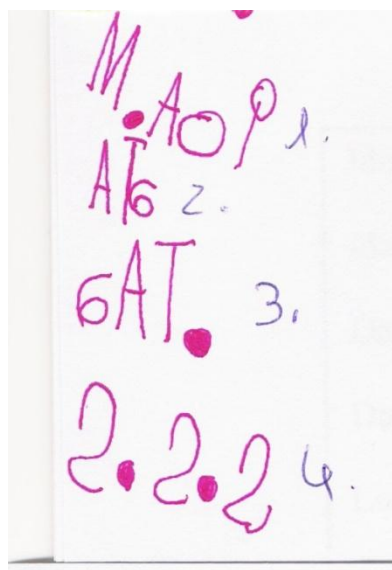
No segundo exemplo apresentamos as escritas de Sara, no pré e no pós-teste e nelas visualizamos a variedade de grafias, tal como sucede no caso anterior, no entanto, não vemos qualquer letra representada correctamente de modo intencional, a criança escolhe aleatoriamente as letras que quer representar na palavra, sem que haja qualquer relação entre estas e o seu correspondente oral. Deste modo, ambos os enunciados demonstram uma escrita de nível pré-silábico, sem alterações significativas nos seus critérios, do momento de avaliação do pré-teste para o pós-teste.

À semelhança do que sucede em relação a estes dois exemplos, não há alterações a registar nos enunciados escritos dos participantes do grupo de controlo. Embora o número de evoluções no nível de escrita infantil não seja muito significativo, no que respeita aos grupos

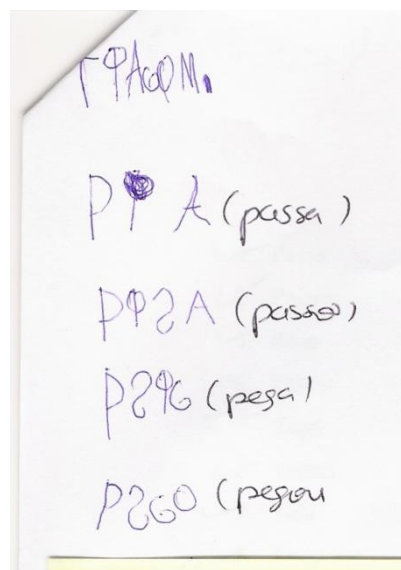
experimentais, é impossível negar que se verificam algumas evoluções na qualidade das escritas infantis. Deste modo sabemos, com os resultados que nos demonstra a Tabela 2, que um total de 8 crianças dos grupos experimentais evoluíram, não para o nível de escrita mais próximo daquele em que se encontravam aquando da avaliação inicial, mas sim para o nível silábico com fonetização, uma vez que não se limitaram à representação da sílaba, em algumas palavras, mas foram até à representação do fonema inicial e/ou intermédio (no meio da palavra).

Apresentamos em seguida um exemplo em que se registam notórias evoluções a este nível:

### Exemplo 3: Pré-teste e Pós-teste Tiago

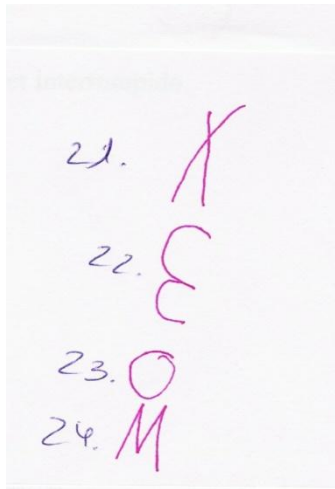


Tiago M. - G. Exp. 2\_pré-teste

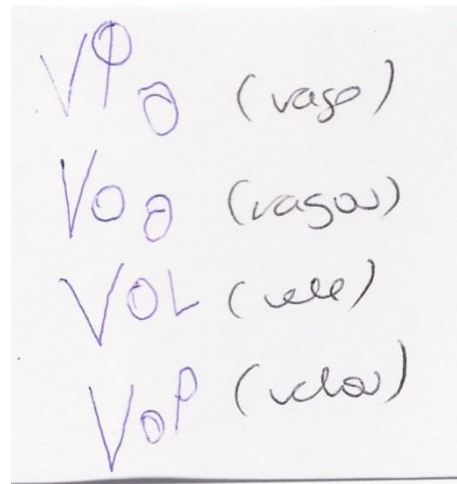


Tiago M. - G. Exp. 2\_pós-teste

(palavras: *passa/passou/pega/pegou*)



Tiago M. - G. Exp. 2\_pré-teste



Tiago M. - G. Exp. 2\_pós-teste

(palavras: *vago/vagou/vela/velou*)

Este exemplo é esclarecedor no que respeita à evolução da escrita de uma criança, de um nível pré-silábico, para um nível silábico com fonetização. De facto, num primeiro momento de avaliação, a criança ainda não distinguia as letras dos números, o que a fazia variar entre a escolha de três letras para representar uma palavra, ou a escolha de um a três números ou letras, sem que se notasse, pela sua escrita, nenhum critério consistente, relativo à quantidade mínima de letras.

Depois da intervenção do programa, a escrita do Tiago não só representa algumas vogais, como é o caso do exemplo “passa” (escreve “pia”), mas também as consoantes que foram trabalhadas e objecto de reflexão no programa. Por outro lado, podemos verificar a partir da segunda imagem, que há uma generalização dos procedimentos de fonetização a letras que não foram alvo de intervenção, como é o vaso da letra /v/. Neste caso, passamos de uma letra no pós-teste, para um conjunto de três letras, as quais representam a primeira consoante correctamente, mas também a vogal /o/ da palavra “vagou” ou a consoante /l/ de “vela”, embora não surja na posição correcta.

Importa referir que as diferenças nos resultados das crianças se verificam para além da fronteira entre os grupos experimentais e o grupo de controlo. A fim de que pudessemos aceder a essas diferenças, foi realizado um teste estatístico não paramétrico para amostras independentes, designado Mann-Whitney. Neste procedimento, colocámos o grupo como variável independente e o número de letras correctamente escritas pelas crianças, tanto no início da palavra, como no interior. Dessa análise, resultam os seguintes resultados:

Tabela 3: Valores médios e desvio-padrão relativos ao conjunto de letras trabalhadas/ não trabalhadas pelo programa de intervenção, nos dois grupos experimentais, no pós-teste.

	Consoantes trabalhadas no programa		Consoantes não trabalhadas no programa	
	M	DP	M	DP
G. Exp. 1 Sílabas inicial acentuada/vogal aberta	4,40	3,53	0,60	1,80
G. Exp. 2 Sílabas inicial não acentuada/vogal fechada	6,09	5,43	6,27	5,76

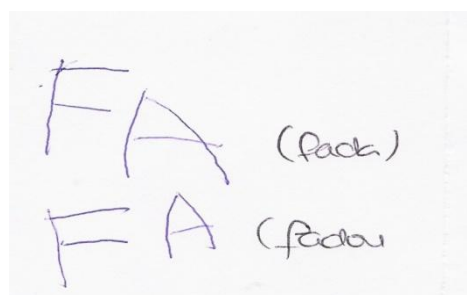
Na presente tabela encontramos os resultados relativos às fonetizações referentes, por um lado, às consoantes inseridas no programa de intervenção, por outro lado, às consoantes que não entraram no programa, mas através das quais se pretendia verificar os efeitos de generalização, provocados pela natureza do próprio método de intervenção. Nestes parâmetros, verificámos que, no caso das consoantes *p / t / f*, não existem diferenças significativas entre os dois grupos:  $U = 50,50$ ;  $p = 0,506$ . Assim sendo, o G.Exp.1 não difere significativamente do G.Exp.2, quanto ao grupo de consoantes que foram trabalhadas no decorrer do Programa de Intervenção, o que nos leva a referir que, em resposta à segunda questão de investigação, não se verificaram diferenças significativas entre os dois grupos experimentais, quanto ao conjunto de consoantes trabalhadas nas sessões de intervenção.

O mesmo não sucede quando nos referimos ao grupo de consoantes que não fizeram parte das sessões do programa. Como tal, no que concerne aos procedimentos de generalização, as diferenças entre ambos os grupos são, de facto, significativas:  $U = 25,50$ ;  $p = 0,007$ . Tais resultados permitem-nos responder positivamente à terceira e última questão de investigação, dado que o número de letras iniciais representadas correctamente pelas crianças, que participaram no programa de intervenção, foi superior para o G. Exp. 2, que trabalhou as sílabas não acentuadas, em detrimento do grupo de participantes, cujo trabalho se centrou nas sílabas iniciais acentuadas, apenas para o caso das consoantes que não foram alvo da intervenção do programa.

As diferenças significativas demonstradas pela análise destes valores são, sem dúvida, aquelas que dizem respeito aos procedimentos de generalização, uma vez que foi no conjunto de consoantes, para as quais as crianças não estavam familiarizadas e que se pedia que

representassem no pós-teste, que se notaram as maiores diferenças. De facto, poucas foram as crianças que escreveram correctamente estas letras, contudo, foram sobretudo as que participaram no programa por intermédio do G. Exp. 2 (grupo que trabalhava sílabas não acentuadas) que obtiveram os melhores resultados nesta tarefa. Estas observações levam-nos a analisar dados concretos, os quais nos permitem concluir que, num total de 8 crianças que generalizaram os seus procedimentos de fonetização para as consoantes que não trabalharam, 7 crianças pertenceram ao G. Exp. 2 e apenas 1 criança se inseria no G. Exp. 1. Para que possamos demonstrar o que aqui explicitamos, vejamos um exemplo:

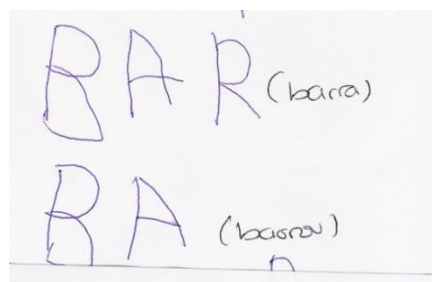
Exemplo 4: Pré-teste e Pós-teste Carolina F.



Carolina F. - G. Exp. 2\_pré-teste

Carolina F. - G. Exp. 2\_pós-teste

(palavras: *fada/fadou*)



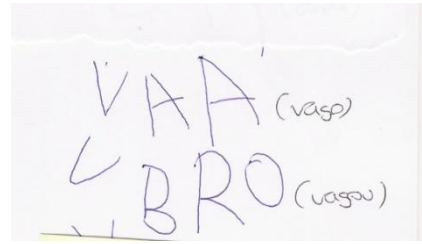
Carolina F. - G. Exp. 2\_pré-teste

Carolina F. - G. Exp. 2\_pós-teste

(palavras: *barra/barrou*)



Carolina F. - G. Exp. 2\_pré-teste



Carolina F. - G. Exp. 2\_pós-teste

(palavras: *vago/vagou*)

O conjunto de imagens com que nos deparamos, permite-nos visualizar claramente a generalização dos procedimentos de fonetização, para duas das consoantes que o programa não focou. A Carolina representou correctamente as letras em que se centrou a intervenção, nomeadamente a consoante /p/ que vemos no primeiro conjunto de imagens, e ainda as consoantes /b/ e /v/ com as quais não estava minimamente familiarizada antes da intervenção, como podemos verificar no seu pré-teste. Este é um exemplo de êxito do programa de intervenção, nomeadamente da sua função de reflexão sobre os procedimentos de escrita o que, neste caso, resultou na evolução da escrita da criança para um nível de fonetização, e ainda na sua capacidade de representar consoantes com as quais não se familiarizara.

Uma vez que aqui nos estamos apenas a centrar no conjunto das consoantes trabalhadas ou não trabalhadas, não conseguimos visualizar as diferenças entre os grupos experimentais, em relação a cada letra individualmente. Por essa ordem de razões apresentamos abaixo um quadro mais detalhado:

Tabela 4: Valores médios e desvio-padrão para o número de palavras em que as crianças fonetizaram as primeiras consoantes trabalhadas e não trabalhadas pelo programa de intervenção, nos dois grupos experimentais, no pós-teste.

	P		T		F		B		D		V	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
G. Exp. 1 Vogais acentuadas	1,60	1,26	1,70	1,89	1,10	1,52	0,20	0,63	0,00	0,00	0,40	1,26
G. Exp. 2 Vogais não acentuadas	2,45	1,97	1,64	1,80	2,00	2,00	2,18	2,09	2,00	2,00	2,09	2,02

P/T/F = letras trabalhadas no programa

B/V/D = letras não trabalhadas no programa

M = valores médios

DP = desvio-padrão

Esta tabela representa os resultados que apresentámos anteriormente, mas especificados a cada consoante trabalhada/não trabalhada no programa. Por intermédio destes dados, verificamos que não existem diferenças significativas entre os dois grupos experimentais, no que respeita às consoantes em que o programa incidiu: *P* ( $U = 42,00$ ;  $p = 0,202$ ), *T* ( $U = 59,50$ ;  $p = 0,944$ ), *F* ( $U = 49,00$ ;  $p = 0,411$ ). Contudo, o contrário sucede em relação às letras para as quais as crianças generalizaram os procedimentos de fonetização, sendo que aqui se verificam diferenças significativas em todas elas: *B* ( $U = 30,00$ ;  $p = 0,014$ ), *D* ( $U = 27,50$ ;  $p = 0,005$ ), *V* ( $U = 33,50$ ;  $p = 0,030$ ).

À semelhança do que foi exposto na análise da Tabela 3, há um padrão de significância superior para o número de letras que o G.Exp.2 representa correctamente, contrariamente ao G.Exp.1, face ao total de letras que não estiveram presentes na intervenção. O que este quadro pretende denotar é a discrepância entre os grupos, de forma específica para cada uma das consoantes de que falamos neste trabalho.

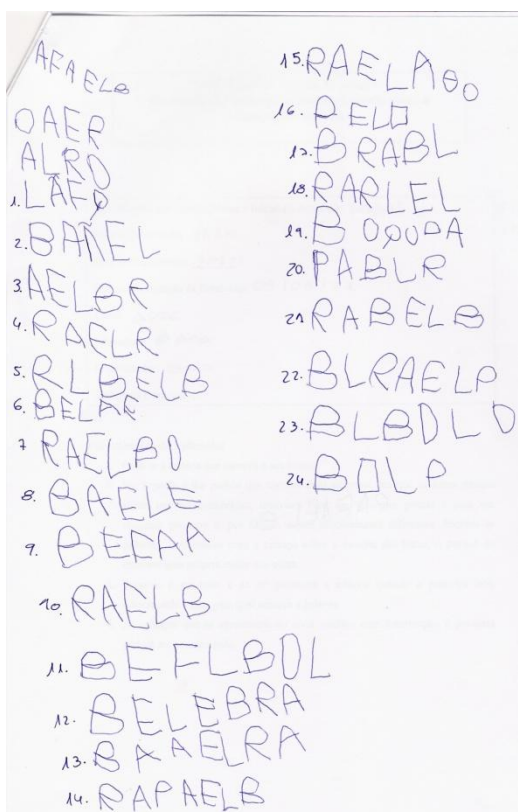
Tabela 5: Valores médios e desvio-padrão para o número de fonetizações de outras letras das palavras, nos dois grupos experimentais, na avaliação do pós-teste.

	Fonetizações de outras letras	
	M	DP
G. Exp. 1 Vogais acentuadas	3,18	3,46
G. Exp. 2 Vogais não acentuadas	6,18	7,68

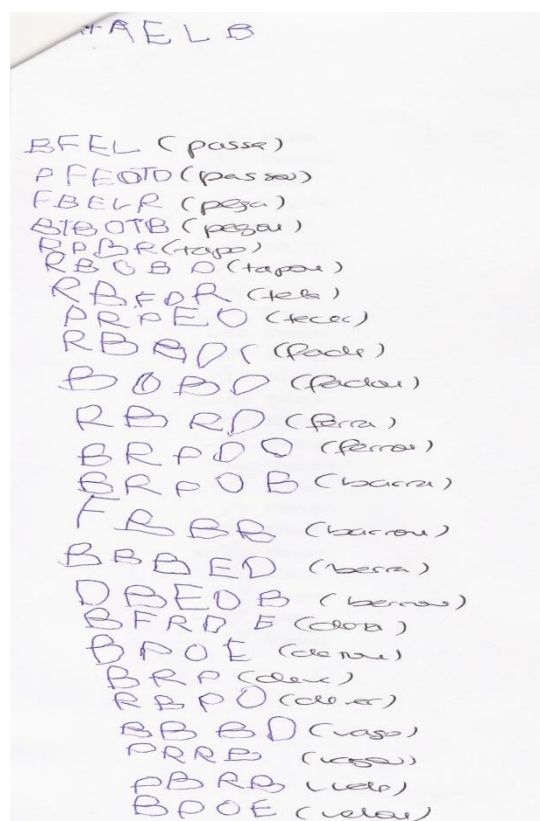
Porque no programa de intervenção não nos quisemos focar apenas na primeira letra de cada palavra, mas também nas restantes letras das palavras, apresentamos os resultados que apurámos relativamente às fonetizações de outras letras que não as iniciais. Face ao total de letras representadas correctamente ao longo da palavra, excluindo a primeira consoante, os grupos não demonstraram diferenças significativas entre si:  $U = 51,50$ ;  $p = 0,540$ .

Os resultados que temos vindo a expor dão-nos conta que, no total dos participantes dos grupos experimentais, 10 crianças permaneceram pré-silábicas após a intervenção e 12 crianças evoluíram nas suas escritas espontâneas para o nível de fonetização. Tais valores permitem-nos ter conhecimento de uma evolução notória entre os grupos experimentais, comparativamente ao grupo de controlo, possibilita-nos a classificação das escritas em níveis de conceptualização. Contudo, verificámos com este trabalho, que as escritas infantis não são homogéneas e que, mesmo entre das crianças que permaneceram num nível pré-silábico, houve notórias evoluções, as quais só poderemos explicitar expondo devidamente o exemplo de dois desses casos:

## Exemplo 5: Pré-teste e Pós-teste Rafael



Rafael - G.Exp.1\_pré-teste

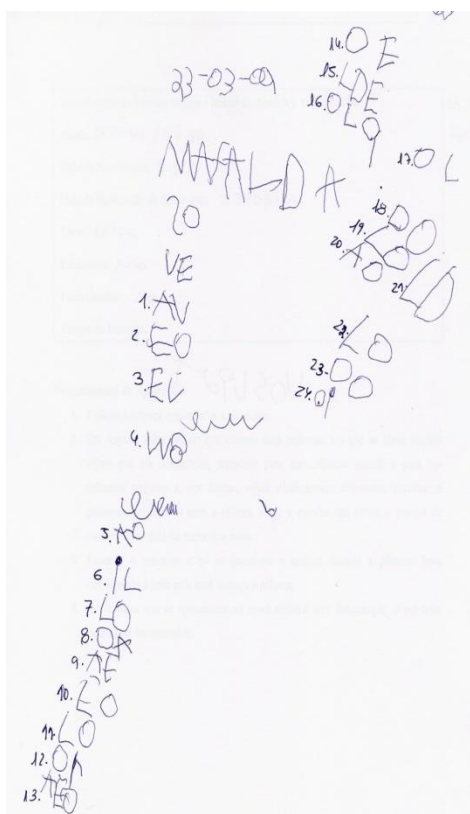


Rafael- G.Exp.1\_pós-teste

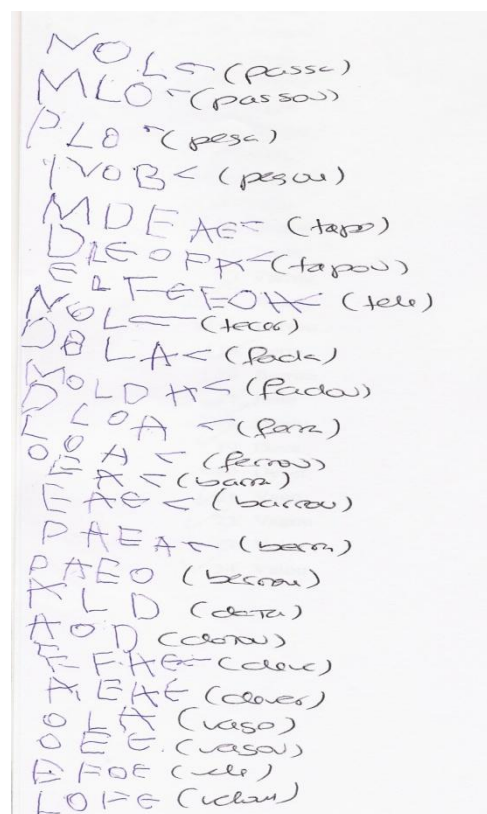
(palavras: *passa/passou/pega/pegou/tapo/tapou/tela/tecer/fada/fadou/ferra/ferrou/barra/barro u/berra/berrou/data/datou/deve/dever/vago/vagou/vela/velou*)

O Rafael foi uma das crianças que continuou num nível de escrita pré-silábico após a intervenção. De facto, observando atentamente os dois protocolos de avaliação, não notamos grandes diferenças. A quantidade de letras não parece variar entre o momento de avaliação das escritas no pré-teste e no pós-teste, uma vez que o Rafael utiliza, em média, 4 a 6 letras, nos dois protocolos. Por outro lado, a criança utiliza um conjunto de letras comuns, em ambos os momentos de escrita, coincidentes com as letras do seu primeiro e último nome, combinando-as de diferentes formas, na mesma palavra e em palavras diferentes. Este procedimento é comum em crianças de idade pré-escolar, com um repertório de letras reduzido que, ainda assim, atendem ao critério da quantidade mínima de letras e da sua variabilidade interna.

## Exemplo 6: Pré-teste e Pós-teste Mafalda



Mafalda - G.Exp.2\_pré-teste



Mafalda - G.Exp.2\_pós-teste

(palavras: *passa/passou/pega/pegou/tapo/tapou/tela/tecer/fada/fadou/ferra/ferrou/barra/barro u/berra/berrou/data/datou/deve/dever/vago/vagou/vela/velou*)

No exemplo da Mafalda denotam-se variações na quantidade de letras utilizadas entre os dois momentos de escrita, logo, ela passa de duas letras no pós-teste, para cinco letras, na generalidade. Por outro lado, é notória a inexistência de correspondências entre grafemas e fonemas, tanto no pré-teste, como no pós-teste.

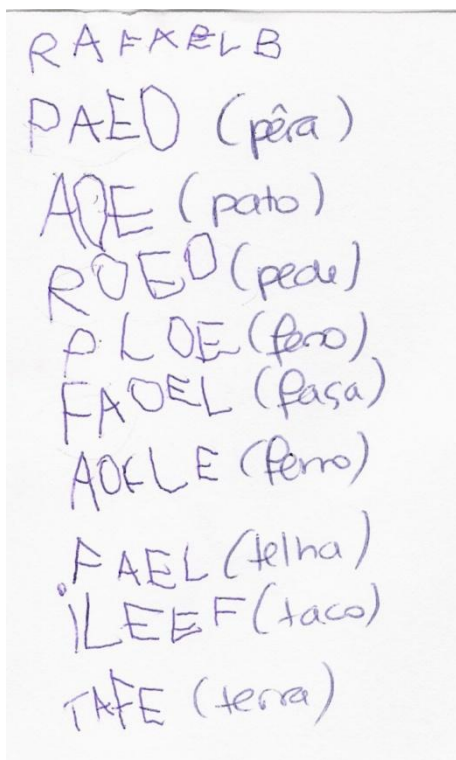
Embora não haja fonetizações nos protocolos que aqui visualizamos, é certo que, em ambos os casos (Rafael e Mafalda), a evolução não pode ser categorizada pela mudança de nível, mas recorrendo a estes exemplos concretos, auxiliados por algumas sessões do programa de intervenção.

Neste sentido, demonstramos em seguida como foi feita a evolução destes dois casos ao longo do programa de intervenção, a fim de que possamos compreender o que os fez modificar as suas escritas.

À semelhança do que fizemos com a exposição dos resultados anteriores, para demonstrar a evolução destes dois casos, começamos com o exemplo de três sessões

realizadas com o Rafael. Nestas sessões notamos um padrão de resposta repetitivo, já que dá para as restantes palavras o mesmo tipo de resposta que dá para a primeira. Assim, expomos as respostas mais reveladoras dos seus procedimentos de escrita.

#### Exemplo 7: Sessão 1 do Programa de Intervenção do Rafael



#### Programa de Intervenção\_Rafael (sessão 1)

(palavras: *pêra/pato/pede/feno/faça/ferro/telha/taco/terra*)

Exp: “Rafael escreve como souberes a palavra «faça»”.

Rafael escreve a quinta palavra ilustrada na figura anterior.

Exp: “Quantas letras tu escreveste?”

Rafael conta 5 letras na sua palavra.

Exp: “Agora vou-te mostrar como uma menina de outra escolinha, que se chama Ana, escreveu a mesma palavra. Conta lá quantas letras ela escreveu”.

Rafael: “Ela tem 4 letras”

Exp: “Então e qual foi a primeira letra que a menina escreveu?”

Rafael: “Foi o /f/, eh espera eu também tenho o /a/ como ela!”.

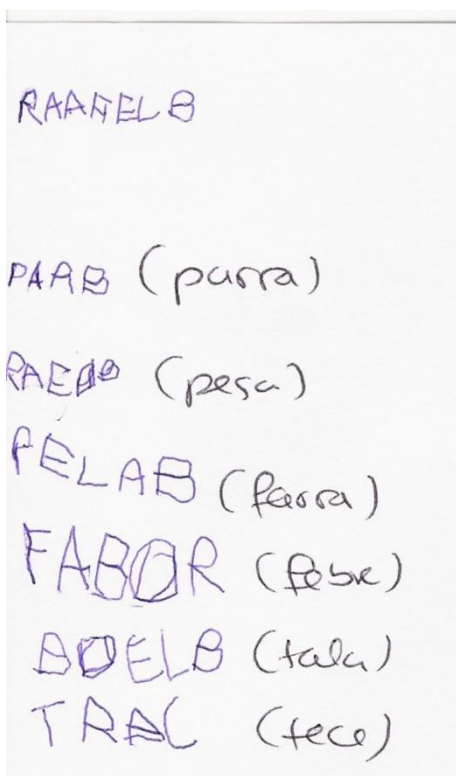
Exp: “E porque é que tu achas que a menina escreveu essas duas letras como tu?”

Rafael: “Eu não sei.”

Exp: “E tu achas que «faça» começa com um /f/?”

Rafael: “Eu acho que sim.”

Exemplo 8: Sessão 3 do Programa de Intervenção do Rafael



Programa de Intervenção\_Rafael (sessão 3)

(palavras: *parra/peça/farra/febre/tala/tece*)

Exp: “Rafael escreve como souberes a palavra «parra»”.

Rafael escreve a primeira palavra ilustrada na figura anterior.

Exp: “Quantas letras tu escreveste?”

Rafael conta 4 letras na sua palavra.

Exp: “Agora vou-te mostrar como a menina Ana escreveu a mesma palavra. Conta lá quantas letras ela escreveu”.

Rafael: “Ela pôs só mais uma que eu!”

Exp: “E que letras é que os dois puseram iguais?”

Rafael: “Temos 3 letras iguais, o /p/, o /a/ e o /r/” (conta com os dedos e aponta para cada letra).

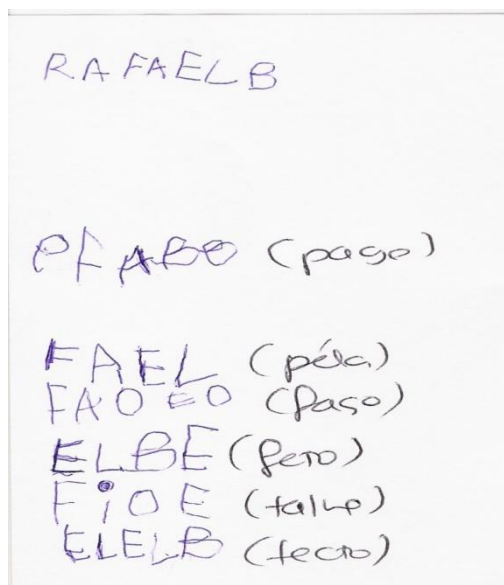
Exp: “E porque é que tu achas que a menina também escreveu o /p/ no início, como tu?”

Rafael: “Porque é assim que se escreve e eu queris escrever assim”.

Exp: “E tu achas que «parra» começa com um /p/ ?”

Rafael: “Sim, começa”.

#### Exemplo 9: Sessão 5 do Programa de Intervenção do Rafael



Programa de Intervenção\_Rafael (sessão 5)

(palavras: *pago/pela/faço/feto/talha/tecto*)

Exp: “Rafael escreve como souberes a palavra «pago».”

Rafael escreve a primeira palavra ilustrada na figura anterior.

Exp: “Quantas letras tu escreveste?”

Rafael conta 5 letras na sua palavra.

Exp: “Agora vou-te mostrar como a menina Ana escreveu a mesma palavra. Conta lá quantas letras ela escreveu”.

Rafael: “Ela pôs 4 letras”

Exp: “E que letras é que os dois puseram iguais?”

Rafael: “Foi só o /f/.”

Exp: “E porque é que tu achas que a menina também escreveu essa primeira letra como tu?”

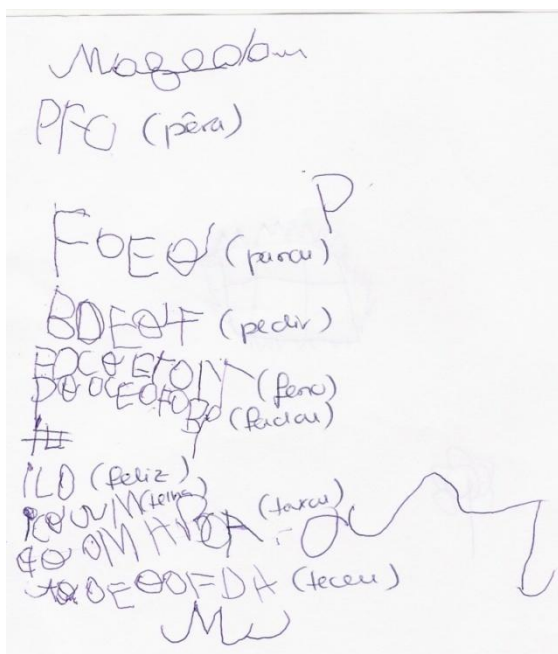
Rafael: “Não sei”

Exp: “E tu achas que «pago» começa por um /p/?”

Rafael: “Sim, começa!”.

Seguidamente vamos ao encontro dos momentos de intervenção de maior impacto nas escritas e nas respostas da Mafalda, nas suas três sessões.

#### Exemplo 10: Sessão 1 do Programa de Intervenção da Mafalda



Programa de Intervenção\_Mafalda (sessão 1)

(palavras: *pêra/panar/pedir/feno/fadar/feliz/telha/taxar/teceu*)

Exp: “Mafalda escreve como souberes a palavra «pêra»”.

Mafalda escreve a primeira palavra ilustrada na figura anterior.

Exp: “Quantas letras tu escreveste?”

Mafalda conta 3 letras na sua palavra.

Exp: “Agora vou-te mostrar como uma menina de outra escolinha, que se chama Ana, escreveu a mesma palavra. Conta lá quantas letras ela escreveu”.

Mafalda: “4 letras.”

Exp: “E que letras é que tu tens iguais às da menina na palavra «pêra»?”

Mafalda aponta com o dedo para a primeira letra.

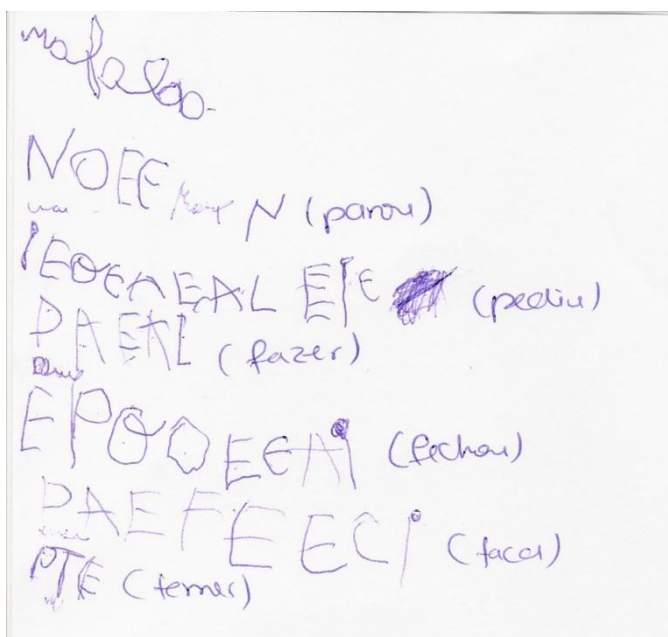
Exp: “E porque é que tu achas que a menina também escreveu essa primeira letra como tu?”

Mafalda: “Porque «pêra» é «peeeera», tem este” (aponta para a letra /p/).

Exp: “E tu achas que está certa essa letra que as duas escreveram?”

Mafalda: “Sim, está certo porque ela sabe, é da escola do A.T.L., eu já a vi!”.

Exemplo 11: Sessão 3 do Programa de Intervenção da Mafalda



Programa de Intervenção\_Mafalda (sessão 3)

(palavras: *parou/pediu/fazer/fechou/tacar/temer*)

Exp: “Mafalda escreve como souberes a palavra «temer»”.

Mafalda escreve a última palavra ilustrada na figura anterior.

Exp: “Quantas letras tu escreveste?”

Mafalda conta 3 letras na sua palavra.

Exp: “Agora vou-te mostrar como a menina Ana escreveu a mesma palavra. Conta lá quantas letras ela escreveu”.

Mafalda: “5 letras”

Exp: “E que letras é que tu escreveste iguais às da menina?”

Mafalda: “O /t/.”

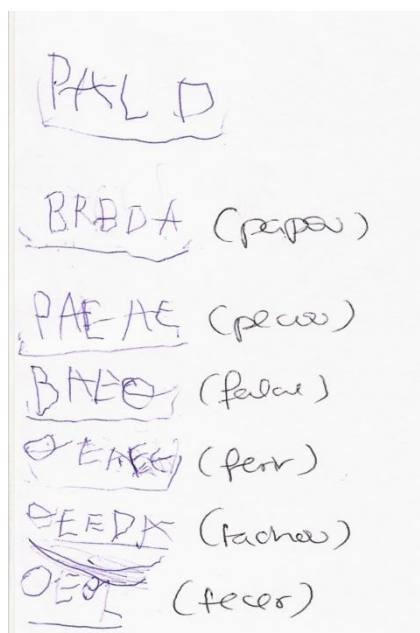
Exp: “E porque é que tu achas que a menina também escreveu essa letra no princípio?”

Mafalda: “Ah espera eu escrevi também mas eu pus outra letra no princípio porque não combinámos”.

Exp: “E como é que tu achas que fica melhor?”

Mafalda: “Como a menina escreveu porque eu não ando na escola primária e ela anda que eu sei!”

Exemplo 12: Sessão 4 do Programa de Intervenção da Mafalda



Programa de Intervenção\_Mafalda (sessão 4)

(palavras: *papou/pecou/falar/ferir/tachou/tecer*)

Exp: “Mafalda escreve como souberes a palavra «pecou»”.

Mafalda escreve a segunda palavra ilustrada na figura anterior.

Exp: “Quantas letras tu escreveste?”

Mafalda conta 5 letras na sua palavra.

Exp: “Agora vou-te mostrar como a menina Ana escreveu a mesma palavra. Conta lá quantas letras ela escreveu”.

Mafalda: “Eu também tenho 5 letras como ela!”

Exp: “E diz-me lá que letras as duas têm iguais”.

Mafalda: “Ah é o /p/!”

Exp: “E porque é que tu escreveste a letra /p/ no princípio da palavra?”

Mafalda: “Porque estava certo, nós combinámos sabes e gostamos muito de escrever”.

## **6 – Discussão dos Resultados**

Ao longo deste trabalho temos vindo a explorar o impacto de um programa de intervenção nos progressos de escrita das crianças em idade pré-escolar, com um contraste em relação às características de acentuação das sílabas iniciais das palavras e das vogais que seguiam as consoantes iniciais.

Neste sentido, colocámos no nosso estudo uma questão inicial, que nos levou a pesquisar se as crianças que participaram em programas de escrita, com a sílaba inicial acentuada e a vogal aberta (G.Exp.1) ou com a sílaba inicial não acentuada e a vogal fechada (G.Exp.2), teriam melhores resultados na qualidade das suas escritas inventadas, em comparação com o grupo de crianças que não participou no programa (G.Controlo). Os resultados que obtivemos permitem-nos responder favoravelmente a esta questão, dado que, por intermédio do programa que utilizámos como instrumento de intervenção para este estudo, doze crianças, com uma escrita inicialmente pré-silábica, passaram a fazer correspondências entre as letras e os respectivos sons, isto é, transitaram para um nível de escrita silábico com fonetização.

O sucesso deste tipo de intervenção é recorrente, contudo, os programas diferem de estudo para estudo, quanto aos objectivos que pretendem atingir e ao alvo de intervenção. No actual projecto, o programa de escrita realizado com as crianças pretendia levá-las a reflectir sobre as relações entre a letra inicial e o fonema correspondente, num conjunto de diferentes palavras. Estas palavras tinham características específicas: a sílaba inicial poderia ser acentuada, sendo a vogal que se segue à consoante inicial aberta, ou não acentuada, com a vogal que segue a consoante inicial fechada. Assim, colocámos dois grupos experimentais a trabalhar palavras com fonemas iniciais iguais, mas características silábicas distintas. Tal como é referido na literatura (Martins & Silva, 2001; Martins, Silva & Pereira, no prelo; Martins & Silva, no prelo), a evolução das escritas infantis é influenciada por um inúmero leque de factores, dos quais fazem parte as características fonológicas das palavras, mais especificamente, as propriedades articulatórias dos fonemas, as características das vogais, entre outros. As características das unidades sonoras, que mais facilmente são percebidas pelas crianças, no seio das sílabas, têm sido alvo de pouca investigação. No actual estudo, pretendíamos ir mais longe, e por isso estudámos o impacto que a manipulação do contexto do fonema inicial, seguido de vogal aberta ou fechada, inserido numa sílaba acentuada ou não, pode suscitar nas escritas inventadas de crianças em idade pré-escolar. É um facto que as palavras que foram escritas pelas crianças, quando tinham a sílaba inicial acentuada tinham

também a vogal aberta, o que sucedia igualmente caso a sílaba inicial da palavra não fosse acentuada, uma vez que a vogal que seguia a consoante era fechada. Nestas circunstâncias, as crianças tinham de lidar com ambas as características e por isso elas têm de ser consideradas neste estudo sempre em conjunto, até porque na generalidade das palavras da Língua Portuguesa, a acentuação da sílaba inicial não se dissocia da característica da vogal que acompanha a consoante inicial nas palavras.

No ponto de partida do nosso estudo, todas as crianças apresentavam uma escrita de nível pré-silábico, tanto nos grupos experimentais, como no grupo de controlo. No momento de avaliação correspondente ao pós-teste, doze crianças pertencentes aos grupos experimentais evoluíram para o nível de escrita silábico com fonetização, onde passaram a compreender a natureza das correspondências grafo-fonéticas e a relacionar as letras aos sons, nas suas produções escritas. Embora nem todas estas crianças utilizassem mais de uma letra correcta no pós-teste, os progressos que fizeram quanto à qualidade das suas escritas é inegável. Tanto mais, se observarmos os resultados em termos de comparação, face aos dois grupos experimentais. Assim sendo, no G.Exp.1 encontramos cinco crianças que passaram a utilizar letras convencionais, para representar os fonemas correspondentes, enquanto no G.Exp.2 encontramos sete crianças com este nível de escrita. Nos grupos experimentais, houve um conjunto de dez crianças, cujas escritas permaneceram num nível pré-silábico, do mesmo modo que o total de participantes do grupo de controlo. Esta análise permitiu-nos confirmar que houve evoluções significativas na qualidade das escritas infantis nos grupos experimentais, ao contrário do que sucedeu no grupo de controlo, onde o nível de escrita das crianças se manteve, justificado pela falta de intervenção nesta área.

Os resultados de um vasto conjunto de investigações na área da escrita, onde se utilizam os benefícios dos programas de intervenção, permitem-nos compreender com pormenor os resultados apresentados pelas escritas dos nossos participantes. Assim, pensamos que os procedimentos de reflexão, que este tipo de programas proporciona, podem estar na origem das evoluções que surgiram nos grupos experimentais. Um estudo desenvolvido por Silva e Martins (2002) exemplifica claramente os duplos benefícios, que este modelo de intervenção pode ter para os grupos que nele participam. Por um lado, foi realizado pelas autoras do estudo, um programa de escrita com um dos grupos experimentais, com o propósito de permitir a evolução da qualidade de escrita destes participantes. Com o segundo grupo experimental realizou-se um treino fonológico. Os resultados de tais intervenções revelaram que, quer as crianças expostas ao programa fonológico, quer as que realizaram a intervenção, com o fim de evoluir nas suas escritas inventadas, fizeram progressos

significativos em relação às competências fonológicas e ao nível de escrita. Se, por um lado, os grupos experimentais evoluíram mais do que o grupo de controlo, por outro lado, evoluíram no seu nível de escrita entre o pré e o pós-teste. Quanto à evolução nas conceptualizações face à escrita, este desenvolvimento ocorreu de igual forma, não só no nosso estudo, mas também nos vários projectos, onde a intervenção foi realizada de acordo com estes procedimentos. Tal facto permite-nos afirmar com clareza, que a evolução da escrita destas crianças no sentido da fonetização, parece estar intimamente relacionada com a aplicação de programas de intervenção, capazes de levar as crianças a reflectir sobre as suas escritas. De facto, é esta iniciativa metalinguística, promovida pelos programas, que parece ter um papel fundamental nesta evolução, já que existe uma relação de causalidade entre os processos metalinguísticos e o desenvolvimento dos conhecimentos dos mais pequenos acerca da escrita (Martins & Silva, 2006b; Martins, Silva & Pereira, no prelo).

Quanto à segunda questão de investigação, centrámo-nos em apurar o impacto dos contrastes do programa de intervenção, nos resultados dos dois grupos experimentais. Como tal, fomos verificar se as crianças que, no âmbito do programa de escrita, trabalhavam palavras com a sílaba inicial não acentuada e a vogal fechada (G.Exp.2), teriam maior tendência para escrever correctamente um maior número de consoantes iniciais no pós-teste, do que as crianças que trabalhavam palavras com a sílaba inicial acentuada e vogal aberta (G.Exp.1). Neste caso, não encontramos diferenças significativas entre os dois grupos experimentais. Partimos do princípio que poderiam existir discrepâncias nos resultados dos grupos, devido à manipulação da variável acentuação da sílaba inicial, na intervenção que lhes foi realizada. Contudo, não se sentem grandes disparidades quanto ao número de letras iniciais correctamente representadas pelos participantes, pelo menos, no que respeita às consoantes abrangidas pelo programa de intervenção (*p/t/f*).

Por último, colocámos uma terceira questão de investigação: se os participantes que escreviam palavras com a sílaba inicial não acentuada e a vogal fechada (G.Exp.2) iriam representar correctamente um maior número de consoantes iniciais não trabalhadas nas sessões do programa, em oposição às crianças que trabalhavam palavras com a sílaba inicial acentuada e a vogal aberta (G.Exp.1). De facto, os resultados nesta matéria são distintos daqueles que apurámos em relação à questão de investigação anterior. Face à generalização dos procedimentos de fonetização para as consoantes que não constaram da intervenção (*b/d/v/*), as diferenças nos resultados dos grupos experimentais foram, de facto, significativas. Neste ponto, atribuímos a natureza destes resultados às características fonológicas das palavras, mais especificamente, às características de acentuação das sílabas iniciais das

palavras e às características das vogais. Sendo o G.Exp.2, aquele que obteve melhores resultados na representação das letras não incluídas no programa, facilmente podemos questionar se tal não se deve às diferenças quanto às intervenções que foram realizadas entre os dois grupos. Ora vejamos: os participantes do G.Exp.1 escreveram palavras, cuja sílaba inicial era acentuada e a vogal aberta, o que, tal como refere a literatura (Martins & Silva, no prelo; Pollo, Treiman & Kessler, 2005), permite que as crianças mobilizem mais facilmente a vogal como letra inicial, em oposição à consoante, pois a vogal, onde recai a acentuação, é o que mais sobressai na sílaba. Por outro lado, o G.Exp.2 tinha como tarefa a escrita de palavras, em que a sílaba inicial não era acentuada e a vogal era fechada, o que, por si só, facilitava a mobilização da consoante inicial, cuja sonoridade era mais facilmente percebida. Neste contexto, os resultados claramente superiores deste último grupo, são consistentes com a teoria de que as características fonológicas das palavras influenciam os procedimentos de fonetização (Mann, 1993; Quintero, 1994; Treiman & Cassar, 1997, citados por Martins & Silva, 2001). Um estudo de Martins e Silva (no prelo) evidencia os mesmos resultados que obtivemos neste estudo, quanto à inexistência de diferenças significativas entre os grupos experimentais, no número de fonetizações para as consoantes trabalhadas no programa. No entanto, embora evidencie discrepâncias entre os grupos, quanto à generalização dos procedimentos de fonetização para as consoantes não trabalhadas, os seus resultados são superiores no grupo que escreveu palavras com a vogal aberta. Ainda assim, a literatura é consensual quanto a esta questão: é claramente mais fácil para as crianças representar correctamente a consoante inicial, quando esta é seguida de uma vogal, em que o som não corresponde ao nome da letra, logo, uma vogal fechada (Pollo, Treiman & Kessler, 2005; Mann, 1993; Quintero, 1994; Treiman & Cassar, 1997, citados por Martins & Silva, 2001).

Os exemplos que acabámos de expor ajudam-nos a compreender, com rigor, os resultados que obtivemos no actual projecto, uma vez que, o facto das crianças do G.Exp.2 serem levadas a reflectir sobre as relações entre o oral e o escrito, em condições mais fáceis, do ponto de vista linguístico, faz-nos crer que lhes poderá ser mais fácil representar convencionalmente um conjunto de letras não familiares, pois na sua intervenção, escreveram palavras em que a sílaba inicial não era acentuada e a vogal se apresentava fechada, logo, a consoante inicial sobressaía mais neste grupo de palavras, do que naquelas que foram trabalhadas pelo grupo que treinava sílabas iniciais acentuadas.

Em suma, à semelhança do que é referido, recorrentemente, num vasto leque de estudos (Silva, 1997; Silva, 2004; Silva & Martins, 2002; Martins & Silva, 2006a; Martins, Silva & Pereira, no prelo; Martins & Silva, no prelo), podemos referir que a generalização dos

procedimentos de fonetização a letras, com as quais as crianças não foram familiarizadas, conduz os participantes deste tipo de estudos, a adquirir a noção de que os fonemas identificados nas palavras, devem ser representados por letras na escrita. Mas a natureza deste tipo de intervenção, conduz as crianças num percurso mais longo, uma vez que permite, pelo vínculo existente entre as tentativas de escrita e os procedimentos de reflexão sobre a mesma, a gradual compreensão da natureza do princípio alfabético, onde a consciência fonológica e o conhecimento do nome das letras, desempenham um importante papel (Silva, 2004; Silva, Martins & Almeida, 2001).

O padrão das investigações realizadas na área dos programas de escrita mantém-se: a criança tem um papel activo na construção do seu conhecimento pessoal e a participação em programas de intervenção, com as características que referimos anteriormente, vai possibilitar a descoberta das suas habilidades de escrita, bem como de outras mais evoluídas, que a criança vai assimilando. O conflito da sua escrita com uma outra de nível superior e os procedimentos de reflexão que o programa incita, facilitam a transição da escrita infantil para níveis de conceptualização mais evoluídos. Como vimos, o conhecimento do nome das letras, a consciência fonológica e as conceptualizações acerca da escrita, são conhecimentos que se encadeiam, no percurso para a descoberta do princípio alfabético.

Concluindo, o nosso estudo revela duas possibilidades de transitar de um nível conceptual pré-silábico, para um formato de escrita silábico: a manipulação das unidades silábicas e a reflexão das relações, entre os vários constituintes sonoros de uma palavra e os seus correspondentes na escrita.

## **7 – Considerações Finais**

Ao longo do enquadramento teórico, tivemos oportunidade de esclarecer que há um número relativamente reduzido de trabalhos, realizados no âmbito das características das unidades silábicas das palavras e das características das vogais. Pouco se sabe relativamente ao impacto de tais características, nas escritas das crianças em idade pré-escolar. Assim, adoptámos como objectivo central deste trabalho, o de avaliar o impacto de um programa de intervenção sobre as escritas, na evolução das mesmas, em crianças de idade pré-escolar. O programa de escrita, aplicado apenas a dois dos três grupos de participantes, contrastava do ponto de vista das características das sílabas iniciais das palavras e das vogais que seguiam a consoante inicial (um grupo escrevia palavras com a sílaba inicial acentuada ou a vogal que se seguia à consoante inicial aberta; o outro grupo escrevia palavras com a sílaba inicial não acentuada ou a vogal que se seguia à consoante inicial fechada). A partir deste objectivo, procurámos apurar se a participação no programa de intervenção teria influência na utilização de letras convencionais, para representar os fonemas iniciais das palavras e, por outro lado, se tais procedimentos se generalizariam a consoantes não trabalhadas nas sessões do programa. No fundo, foi nosso intuito descobrir se existiam diferenças nas escritas das crianças, quanto à aplicação ou não do programa, centrando-nos nas implicações que as diferenças na intervenção, poderiam causar nas escritas infantis dos participantes.

Posto isto, encontramos no nosso estudo várias implicações educacionais que consideramos importantes de ter em conta, dados os benefícios deste estudo nos conhecimentos de escrita das crianças desta faixa etária. Assim, é importante dar atenção aos princípios pelos quais se guiam os programas de escrita e aplicá-los em contexto de Jardim de Infância, preferencialmente em grupos de duas ou três crianças, com níveis de escrita distintos, onde se possam promover situações de conflito, mediadas por procedimentos de reflexão, que levem os mais pequenos a pensar sobre as suas produções de escrita e a trocar ideias e saberes construtivos sobre as mesmas. As suas tentativas de escrita, bem como as hipóteses que as crianças colocam sobre ela, devem ser consideradas, pois a exploração da escrita é vista como uma via privilegiada de acesso aos princípios do código alfabético. Ao permitir estas actividades, estaremos a agir na zona de desenvolvimento potencial da criança, auxiliando-a a mobilizar os seus conhecimentos de escrita e a descobrir novas habilidades, com os seus pares mais competentes. A realização de programas de intervenção com estas características, num contexto de aprendizagem privilegiado como o de um Jardim de Infância, onde se reinventem jogos e materiais apelativos para a escrita infantil, retirando as palavras

que devem ser escritas de uma história, que seja do agrado das crianças ou de um filme de animação, são alguns dos factores que podem tornar mais significativa a exploração da escrita, por parte das crianças.

Porque não nos é possível negligenciar as limitações do nosso estudo, considerámos pertinente referir que, o número elevado de palavras que constituíram o ditado do pré e do pós-teste, o pouco tempo em que nos foi possível realizar a intervenção, e, por último, as dificuldades provenientes da classificação dos protocolos de pós-teste, em níveis de conceptualização, foram as três grandes limitações do nosso trabalho, sem as quais nos poderíamos ter deparado, eventualmente, com resultados mais significativos.

Para finalizar, pensamos que seria interessante replicar este estudo, com uma mudança: realizar programas de intervenção com crianças de nível pré-silábico, manipulando a acentuação da sílaba final das palavras e procurar verificar, neste caso, qual o impacto desta manipulação nas escritas inventadas das crianças, avaliando no final, não só as escritas infantis, mas também o nível de consciência fonológica e o conhecimento do nome das letras.

## 8 – Referências Bibliográficas

- Bellés, R. (2001). O que as crianças pequenas sabem sobre a escrita. In F. C. Pérez & J. R. García (Eds.), *Ensinar ou aprender a ler e a escrever?* (pp. 64-83). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Cardoso-Martins, C. (1995). Sensitivity to rhymes, syllables, and phonemes in literacy acquisition in portuguese. *Reading Research Quarterly*, 30, 808-828.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1980). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo Vintiuno Editores.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1986). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ferreiro, E. (1995). Desenvolvimento da alfabetização: psicogênese. In Y. Goodman (Ed.), *Como as Crianças Constroem a Leitura e a Escrita* (pp. 22-34). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ferreiro, E. (2001). *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez Editora.
- Ferreiro, E. (2005). *Com todas as letras*. São Paulo: Cortez Editora.
- Goodman, Y. (1987). O desenvolvimento da escrita em crianças muito pequenas. In E. Ferreiro (Ed.), *Os Processos de Leitura e Escrita* (pp. 85-123). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Martins, M., A. (1996). *Pré-história da Aprendizagem da Leitura: Conhecimentos precoces sobre a funcionalidade da linguagem escrita, desenvolvimento metalinguístico e resultados em leitura no final do 1º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional, Lisboa, Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

- Martins, M., A., & Mendes, A., Q. (1987). Evolução das conceptualizações infantis sobre a escrita. *Análise Psicológica*, 5, 499-508.
- Martins, M., A., & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Martins, M., A., & Silva, A., C. (1999). Os nomes das letras e a fonetização da escrita. *Análise Psicológica*, 17, 49-63.
- Martins, M., A., & Silva, A., C. (2001). Letter names, phonological awareness and the phonetization of writing. *European Journal of Psychology of Education*, 16, 605-617.
- Martins, M., A., & Silva, A., C. (2006a). The impact of invented spelling on phonemic awareness. *Learning and Instruction*, 16, 41-56.
- Martins, M., A., & Silva, A., C. (2006b). Phonological abilities and writing among Portuguese preschool children. *European Journal of Psychology of Education*, 21, 163-182.
- Martins, M., A., Silva, A., C., & Pereira, M. (no prelo). The impact of the articulatory Properties of phonemes on the evolution of pre-school children's writing. *Applied Psycholinguistics*.
- Martins, M. A., & Silva, A., C. (no prelo). Two spelling programmes that promote the understanding of the alphabetic principle in preschool children. *Journal of Writing Research*, 1 (3).
- Mata, L. (1991). Desenvolvimento das conceptualizações infantis sobre a escrita: Papel das interacções sociais. *Análise Psicológica*, 9, 403-410.
- Mata, L. (1995). *Escrita em Interação*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional, Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

- Mata, L. (2006). *Literacia Familiar: Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.
- Pollo, T. C., Kessler, B., & Treiman, R. (2005). Vowels, syllables and letters names: Differences of young children's spelling in English and Portuguese. *Journal of Experimental Child Psychology*, 92, 161-181.
- Pollo, T., C., Treiman, R., & Kessler, B. (2008). Three perspectives on spelling development. In E.J. Grigorenko & A. Naples (Eds.), *Single-word reading: Cognitive, behavioral and biological perspectives*. (pp. 175-189). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Silva, A., C. (1997). A evolução das conceptualizações infantis sobre a escrita no sentido da fonetização . In M. Martins (Ed.), *X Colóquio de Psicologia e Educação* (pp. 85-123). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Silva, A., C., Martins, M., A., & Almeida, L., S. (2001). A escrita antes da escolarização formal e as suas relações com o desenvolvimento da consciência fonológica. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, 005-024.
- Silva, A., C., & Martins, M., A. (2002). Phonological skills and writing of presyllabic children. *Reading Research Quarterly*, 37, 466-483.
- Silva, A., C. (2003). *Até à descoberta do princípio alfabético*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Silva, A., C. (2004). Descobrir o princípio alfabético. *Análise Psicológica*, 22, 187-191.
- Silva, A., C. (2008). *Bateria de Provas Fonológicas*. (2ª Ed.). Lisboa: ISPA.
- Sim-Sim, I., Silva, A., C., Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim de infância: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério de Educação.

Sousa, C. (2005). A teoria sociocultural de Vygotsky. In G. L. Miranda & S. Bahia (Eds.), *Psicologia da Educação: Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (pp. 43-50). Lisboa: Relógio D'Água.

Teberosky, A. (2001). O ingresso na escrita. In F. C. Pérez & J. R. García (Eds.), *Ensinar ou aprender a ler e a escrever?* (pp. 84-91). Porto Alegre: Artes Médicas.

# **Anexos**

**Anexo A) Plano Formal da Instituição**



**ISPA Instituto Superior de Psicologia Aplicada**

INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA  
MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA EDUCACIONAL

**Planificação da Tese de  
Mestrado**

Discente: Sara Lucas

Nº de aluna: 13047

Orientador de Tese: Prof. Doutora Margarida Alves Martins

*Instituto Superior de Psicologia Aplicada*

2008/2009

**Tema:** Neste estudo pretendo compreender se a realização de programas de intervenção, onde se trabalhe a acentuação da sílaba inicial de um conjunto de palavras, junto de crianças em idade pré-escolar, conduzem à evolução da qualidade das suas escritas inventadas.

### **Objectivo Geral:**

- Determinar o efeito dos programas de intervenção na evolução da qualidade da escrita inventada das crianças, através da manipulação da variável acentuação da sílaba inicial das palavras.

**Amostra:** A amostra é constituída por 33 crianças de 5 anos de idade, a frequentar o pré-escolar da Instituição.

**Intervenientes Envolvidos:** Torna-se necessária a autorização dos pais das crianças a frequentar o pré-escolar (as três turmas existentes), a fim de que as mesmas possam ser submetidas à avaliação que conduz ao processo de selecção das 33 crianças da amostra pretendida. A colaboração das educadoras torna-se, ainda assim, fundamental, na medida em que as crianças interrompem, durante os 45 minutos correspondentes ao processo de selecção (onde se aplicam às crianças os instrumentos descritos abaixo), as suas rotinas diárias. Por fim, pede-se a colaboração da instituição, no sentido de disponibilizar, num horário a definir, o gabinete onde se realizará o processo de selecção dos participantes e a intervenção com os mesmos.

### **Metodologias Utilizadas**

#### Instrumentos aplicados às crianças

- Teste do Conhecimento do Nome das Letras;
- Bateria de Provas de Consciência Fonológica (Prova da Classificação de Sílabas Iniciais e Prova de Classificação do Fonema Inicial);
- Ditado de Palavras do Pré-teste.

## Instrumento de avaliação da equivalência entre os grupos

- Matrizes Progressivas de Raven

**Procedimento e Calendarização:** A avaliação das crianças, a concretizar a partir dos instrumentos referidos, será realizada no mês de Janeiro e terá a duração de um mês, aproximadamente. A avaliação irá incidir sobre as crianças das três turmas de Jardim de Infância, processa-se de forma individual e fora do contexto da sala (em gabinete). Assim, para cada criança serão destinados cerca de 45 minutos de avaliação.

Em seguida processa-se o tratamento dos dados recolhidos e a constituição de três grupos de crianças (33 crianças na totalidade), entre as quais 22 crianças serão submetidas ao programa de intervenção. As sessões de intervenção terão início logo após as férias escolares da Páscoa, devendo manter-se por dois meses (Março e Abril). Tendo sempre em conta a disponibilidade da instituição, pretende-se proceder à intervenção duas vezes por semana.

Para finalizar, será aplicada, logo após a intervenção, a mesma avaliação realizada no mês de Janeiro, com o objectivo de determinar qual foi o efeito do programa de intervenção nas escritas inventadas das crianças.

**A aluna**

-----

**A Orientadora de Tese**

-----

26/11/08

## **Anexo B) Enunciado de pré-teste e pós-teste**

<p style="text-align: center;"><b>Pré-Teste da Tese de Mestrado</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Avaliação das Conceptualizações Infantis sobre a Linguagem Escrita</b></p>
--

Identificação da Criança (Nome e Inicial do Apelido):

Idade:

Data de Nascimento: \_\_/\_\_/\_\_

Data de Realização da Entrevista:

### **Procedimento de Aplicação:**

1. Pede-se à criança que escreva o seu nome;
2. Em seguida é-lhe pedido que escreva duas palavras, em que as letras iniciais sejam por ela conhecidas, reenviem para um referente grande e para um referente pequeno e, por último, sejam silabicamente diferentes. Escritas as palavras, conversa-se com a criança sobre a escolha das letras, o porquê de escrever uma palavra maior que outra.
3. Passa-se o pré-teste e só se questiona a criança quando a primeira letra corresponde à letra pela qual começa a palavra.
4. Às crianças que se apresentem no nível silábico com fonetização, o pré-teste poderá ser interrompido.

## Lista de Palavras (24 palavras)

1. Passa
2. Passou
3. Pega
4. Pegou
5. Tapo
6. Tapou
7. Tela
8. Tecer
9. Fada
10. Fadou
11. Ferra
12. Ferrou
13. Barra
14. Barrou
15. Berra
16. Berrou
17. Data
18. Datou
19. Deve
20. Dever
21. Vago
22. Vagou
23. Vela
24. Velou

### Anexo C) Lista de Palavras do Programa de Intervenção

Grupo 1 - Treina palavras em que o fonema alvo é seguido de vogal acentuada

sessão 1	pena	tema	fêmea	pata	tala	falha	peça	terra	fedo	---	---	---
sessão 2	pêlo	têta	feno	pála	talho	fato	pede	tecto	fera	---	---	---
sessão 3	---	---	---	paga	tacho	fado	pele	teme	ferro	puma	tubo	fuga
sessão 4	---	---	---	passo	talo	face	pedra	tece	febre	punho	tubo	furo
sessão 5	---	---	---	palha	tapa	faca	pela	tecla	festa	pulga	tudo	fumo

Grupo 2 - Treina palavras em que o fonema alvo é seguido de vogal não acentuada

sessão 1	pena	tema	fêmea	parou	talhar	fazer	pecou	terror	fedor	---	---	---
sessão 2	pêlo	têta	feno	pagou	tapar	falou	pedal	temer	feriu	---	---	---
sessão 3	---	---	---	parar	tarou	falhou	perú	temor	fechou	puré	tocou	furor
sessão 4	---	---	---	panar	talhou	fadar	pegou	tenaz	feliz	puxou	topou	fugir
sessão 5	---	---	---	pagar	tacar	falou	petiz	tecer	ferir	pulou	tomou	fogão

