

MATO/F1

S

INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA



*“OS SONS E AS LETRAS: INÍCIO DA FONETIZAÇÃO DA ESCRITA”*

*Francisca Matos*

*N.º 1026*

Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional

Orientada por: Professora Doutora Margarida Alves Martins

Lisboa

2000



ISPA

CJ



Centro de Documentação  
Tel: 21 881 1750

Registo: 12796

Data: 17/05/01

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à Professora Doutora Margarida Alves Martins, a orientação, o incentivo e o apoio extraordinários que sempre me deu, durante a elaboração desta dissertação.

Agradeço à Direcção da Cercibeja, em especial à sua Presidente, a minha amiga Marisa, pela compreensão e disponibilidade demonstradas durante todo o meu percurso de Mestrado e, mais especificamente, durante a elaboração deste trabalho.

Agradeço à minha colega e amiga Jacinta, pela constante troca de ideias, pelo desafio crítico e ainda, pela companhia nas viagens.

Agradeço igualmente, às directoras, educadoras e crianças dos jardins de infância onde recolhi os dados, sem a sua colaboração não teria sido possível a realização deste trabalho.

O meu especial agradecimento ao meu filho Filipe, que durante a elaboração desta dissertação pôs à disposição da mãe os seus conhecimentos de informática, privando-se por isso, dos seus divertimentos.

Agradeço às minhas colegas, Fátima e Carina, a enorme paciência em me ajudarem no arranjo gráfico final do trabalho.

Agradeço, muito especialmente à minha família, aos meus filhos, ao meu marido e à minha mãe, pelo muito que me ajudaram, com a sua compreensão e carinho e dos quais “roubei” muito tempo em que não pude dar-lhes a devida atenção.

E, finalmente, agradeço ao meu pai, por em vida me ter dado a força interior para prosseguir a minha formação.

Aos meus filhos,  
JOÃO, FILIPE e JOANA

# ÍNDICE

|   |     |
|---|-----|
| <i>I. INTRODUÇÃO</i> .....  | 7   |
| <i>II. ABORDAGEM TEÓRICA</i> .....  | 12  |
| 1. DIFERENTES PERSPECTIVAS SOBRE A APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA.....                                     | 12  |
| 1.1. Perspectiva tradicional da aprendizagem da leitura e da escrita .....                                    | 12  |
| 1.2. Perspectivas Actuais sobre a Aprendizagem da Linguagem Escrita .....                                     | 14  |
| 1.2.1. Teoria da clareza cognitiva .....  | 17  |
| 1.2.2. Perspectiva psicogenética sobre a aprendizagem da linguagem escrita ...                                | 20  |
| 1.3. Conceptualizações infantis sobre a linguagem escrita.....  | 23  |
| 1.3.1. Estudos sobre as relações entre linguagem escrita e linguagem oral .....                               | 24  |
| 1.3.1.1. Produção de Escrita .....  | 24  |
| 1.3.1.2. Leitura de Textos.....   | 39  |
| 2. CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA.....   | 46  |
| 2.1. Consciência fonológica .....   | 46  |
| 2.2. Desenvolvimento das competências fonológicas .....   | 49  |
| 2.3. Consciência fonológica e aprendizagem da leitura e da escrita .....                                      | 54  |
| 2.3.1. Consciência fonológica como efeito da aprendizagem da leitura e da escrita.....                        | 55  |
| 2.3.2. Consciência fonológica como precursor da aprendizagem da leitura e da escrita.....                     | 59  |
| 2.3.3. Relação de reciprocidade entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita ..... | 65  |
| 2.3.4. Consciência fonológica e conhecimento do nome das letras.....  | 67  |
| 3. CONCEPTUALIZAÇÕES INFANTIS SOBRE A ESCRITA E CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA.....                                   | 69  |
| 3.1. Alguns trabalhos sobre conceptualizações infantis sobre a escrita e consciência fonológica .....         | 72  |
| <i>III. OBJECTIVOS E HIPÓTESES</i> .....  | 82  |
| <i>IV. METODOLOGIA</i> .....  | 84  |
| 1. AMOSTRA.....   | 84  |
| 2. TIPO DE INVESTIGAÇÃO .....   | 87  |
| 3. INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTO.....   | 89  |
| 3.1. 1º Momento .....   | 89  |
| 3.1.1. Conceptualizações sobre a linguagem escrita .....  | 89  |
| 3.1.2. Nome das letras .....  | 91  |
| 3.2. 2º Momento .....   | 92  |
| 3.2.1. Provas de consciência fonológica.....  | 92  |
| 3.2.2. Ditado de palavras .....   | 95  |
| 4. PROCEDIMENTO PARA ANÁLISE DOS RESULTADOS.....  | 100 |
| 4.1. 1º Momento .....   | 100 |

|  |     |
|--|-----|
| 4.2. 2º Momento .....  | 100 |
| <i>V. ANÁLISE DOS RESULTADOS</i> .....   | 103 |
| 1. DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS .....  | 103 |
| 1.1. Nome das letras .....   | 103 |
| 1.2. Classificação da sílaba inicial.....                                      | 104 |
| 1.3. Supressão da sílaba inicial.....  | 105 |
| 1.4. Classificação do fonema inicial.....                                      | 107 |
| 1.5. Supressão do fonema inicial.....  | 108 |
| 1.6. Ditado de Palavras .....  | 110 |
| 1.6.1. Situação I.....   | 110 |
| 1.6.2. Situação II .....   | 116 |
| 1.6.3. Comparação entre o Grupo I/Situação I e o Grupo II/Situação II.....     | 120 |
| 2. RELAÇÕES ENTRE AS VARIÁVEIS .....   | 122 |
| 2.1. Consciência fonológica/Fonetização das palavras facilitadoras.....        | 122 |
| 2.2. Conhecimento do nome das letras/Fonetização das palavras facilitadoras... | 123 |
| <i>VI. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</i> .....                                      | 125 |
| <i>VII. CONCLUSÃO</i> .....  | 134 |
| BIBLIOGRAFIA.....  | 137 |
| ANEXO 1.....   | 149 |
| ANEXO 2.....   | 151 |
| ANEXO 3.....   | 154 |
| ANEXO 4 .....  | 157 |
| ANEXO 5.....   | 158 |

## RESUMO

O nosso estudo, inscreve-se na perspectiva de investigação que enfatiza a necessidade de se relacionar o desenvolvimento das conceptualizações infantis sobre a escrita, com o desenvolvimento das competências fonológicas, no sentido de se procurar precisar os mecanismos e factores que potenciam a evolução das concepções precoces acerca da linguagem escrita.

Partindo da ideia, de que, factores como o conhecimento do nome das letras e a consciência fonológica, interagem com os conhecimentos que a criança possui acerca da linguagem escrita, permitindo-lhe evoluir de um nível conceptual silábico para um nível com início de fonetização, delineámos o nosso projecto de investigação.

Tivemos como objectivo central, verificar se crianças claramente silábicas no que concerne às conceptualizações infantis sobre a escrita – relação silábica quantitativa – produzem escritas fonéticas, na presença de um material com características fonológicas potencialmente facilitadoras de uma correspondência entre o oral e a escrita – presença do nome de letra na palavra.

Trabalhámos com crianças de 5/6 anos que frequentavam a educação pré-escolar. O estudo empírico processou-se em entrevista individual e ocorreu em dois momentos. Num primeiro momento, avaliámos o nível de conceptualizações das crianças sobre a escrita, o que nos permitiu seleccionar a amostra. Seguidamente avaliámos o seu conhecimento acerca dos nomes das letras.

Considerámos apenas as crianças claramente silábicas, que estabeleceram uma relação silábica quantitativa entre a escrita e oral. Deste modo, foram 40 as crianças que integraram a amostra e que foram, depois, divididas em dois grupos.

Num segundo momento, passámos a cada um dos grupos, uma bateria de provas de consciência fonológica e imediatamente a seguir, o ditado de palavras constituído por um conjunto de palavras com características facilitadoras da correspondência entre o oral e a escrita – nome de letra (na sílaba inicial, para a Situação I e na sílaba central,

para a Situação II) – e por outras palavras que não apresentam esta característica, a que chamámos palavras controlo.

Os resultados obtidos permitiram-nos confirmar as nossas hipóteses. Assim, estes resultados apontam no sentido de que o conhecimento do nome das letras se constitui, de facto, como potenciador de escritas fonéticas, quando as crianças são levadas a reflectir simultaneamente sobre o oral.

## ***I. INTRODUÇÃO***

O sucesso do percurso educativo é influenciado de forma decisiva pela integração de competências ao nível da língua, nas suas vertentes da oralidade, da leitura e da escrita (Neves & Alves Martins, 1992).

Contudo, estudos neste âmbito demonstram que inclusivamente em anos iniciais da escolaridade se verifica insucesso relativamente à aquisição da leitura e da escrita (Ferreiro & Teberosky, 1984; Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1994).

Dada a importância desta aquisição no crescimento do indivíduo e da sociedade, uma das grandes responsabilidades da escola e que se deveria constituir como um dos principais objectivos, seria o de tentar alterar esta situação de insucesso, de maneira a possibilitar a todos os indivíduos o desenvolvimento das competências de leitura e escrita (Sim-Sim, 1994).

A partir dos anos 70, as concepções sobre a leitura alteraram-se, começando esta a ser encarada como uma actividade fundamentalmente cognitiva, em que, para ser adquirida assumem especial relevância a compreensão quer do sistema de escrita, quer das suas funções.

Surgiram assim vários estudos em que o objectivo foi o de perceber o modo como as crianças integram estas duas condições.

É hoje um facto inequívoco, que a criança possui previamente ao início da aprendizagem formal, todo um manancial de conhecimentos acerca do que é a linguagem escrita.

Este conhecimento precoce da criança, está em profunda relação com o contacto que ela mantém no seu quotidiano com o diverso material escrito que existe no seu meio social envolvente.

Estas concepções que a criança possui sobre o objecto social de conhecimento que é a escrita, desenvolvem-se ao longo de um processo progressivo de diferenciação escrita/desenho, até às correspondências texto/som. Assim, a ideia de Vigotsky (1977), de que qualquer aprendizagem da criança tem uma pré-história, aplica-se também à aprendizagem da leitura e da escrita.

Vários são os autores que se têm vindo a debruçar sobre o estudo da compreensão da natureza das hipóteses infantis sobre a escrita, sobre a identificação dos processos cognitivos subjacentes à aquisição da leitura/escrita, para além da identificação dos conhecimentos já possuídos pela criança antes da sua entrada na escola.

Dentre os autores, destacam-se Ferreiro e Teberosky (1984), Alves Martins e Mendes (1987), Ferreiro (1988), Besse (1993; 1995).

O contributo destes trabalhos para o enriquecimento do conhecimento sobre a linguagem escrita, é indiscutível, na medida em que procuram identificar os diferentes níveis ou momentos conceptuais sobre a escrita e a leitura, bem como a sua articulação, ou seja, põem em evidência uma psicogénese da linguagem escrita.

Estas ideias sobre as quais temos vindo a falar referem-se a uma das grandes linhas de investigação que tem subjacente o estudo da aprendizagem da leitura e da escrita.

Outra destas linhas de investigação, é a que põe em evidência a importância das relações entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura.

Várias foram as perspectivas de investigação que se desenvolveram, tendo por base esta questão. Alguns autores, quando investigam sobre a natureza da relação entre consciência fonológica e aprendizagem da leitura, consideram a consciência fonológica como pré-requisito da aprendizagem da leitura e da escrita, outros, como uma consequência da mesma. No entanto, os dados empíricos apontam para que nem uma nem outra perspectiva, seja eficaz na explicação dos resultados obtidos. Contudo, elas não se excluem, sendo que, os dados relativos a cada uma vêm contribuir para o esclarecimento desta relação. Surge então uma outra perspectiva, de causalidade recíproca, que integra as duas explicações.

Assim, surge-nos como evidência que reúne bastante consenso, o facto de a criança necessitar de um mínimo de consciência fonológica para poder aceder com sucesso à aprendizagem da leitura e da escrita, o que, por seu turno, a levará a desenvolver as suas capacidades metalinguísticas, tornando-a cada vez mais competente ao nível da análise do oral (Tunmer, 1989; Schneider, 1993; Perfetti, 1989; Tunmer et al., 1992; Wagner et al., 1994; McGuinness et al., 1994; Bentin et al., 1992; Alves Martins, 1994; Richgels et al. 1996; Silva, 1997).

Tendo-se como preocupação precisar os mecanismos e factores que potenciam o desenvolvimento das concepções precoces acerca da escrita, autores como Alves Martins (1993; 1994), Silva (1997), Mann (1993), entre outros, enfatizam a necessidade de se relacionar o desenvolvimento das conceptualizações sobre a escrita com o desenvolvimento das competências fonológicas.

Mann (op. cit.), refere a este respeito, que as produções escritas das crianças, antes do ensino formal, baseadas na hipótese silábica, são o reflexo da competência da criança em atingir a estrutura fonológica da palavra, traduzindo uma capacidade precoce de análise fonética.

Alves Martins e Silva (1999), defendem a ideia de que *“factores como o conhecimento de um maior ou menor número de letras, competências de análise mais ou menos explícita sobre o oral poderão eventualmente mediar a construção de hipóteses conceptuais que atendem de uma maneira mais fina à natureza das relações entre a linguagem oral e a linguagem escrita”*.(p. 51)

O nosso estudo enquadra-se directamente nesta última perspectiva.

Pretendemos verificar se crianças claramente silábicas no que concerne às conceptualizações infantis sobre a escrita – relação silábica quantitativa – produzem escritas fonéticas na presença de um material com características fonológicas potencialmente facilitadoras de uma correspondência entre o oral e a escrita – presença do nome de letra na palavra.

Assim, tendo subjacente a ideia de que factores como o conhecimento do nome das letras e a consciência fonológica, interagem com os conhecimentos que as crianças possuem acerca da linguagem escrita, permitindo-lhes evoluir de um nível conceptual silábico para um nível com início de fonetização, propusemo-nos realizar o estudo que se processou através de uma entrevista individual e que ocorreu em dois momentos.

No primeiro momento, avaliámos o nível de conceptualizações infantis sobre a escrita, através da escrita inventada de um conjunto de palavras, o que nos permitiu seleccionar a amostra. Em seguida avaliámos o conhecimento que as crianças da amostra possuíam acerca dos nomes das letras.

No segundo momento, aplicámos uma bateria de provas para avaliar a consciência fonológica e seguidamente, o ditado de palavras, constituído por palavras com características facilitadoras da correspondência entre som e letra – segundo um critério de Mann (1993) – presença do nome de letra na palavra – e por outras que não contêm essa característica.

No primeiro momento da entrevista aplicámos o material adaptado do que foi utilizado por Ferreira (1988) seguindo a sua metodologia.

De todas as crianças entrevistadas seleccionámos apenas aquelas cuja escrita se orienta por critérios linguísticos, em que a unidade do oral representada é a sílaba e em que a escolha da letra para a representar é arbitrária – não existe correspondência sonora correcta. Estas crianças, foram agrupadas em dois grupos – Grupo I e Grupo II.

No segundo momento, foram passadas aos dois grupos as provas de consciência fonológica. Imediatamente a seguir, ao Grupo I, foi passado o ditado de palavras com a característica facilitadora nome de letra no início da palavra, conhecendo as crianças, as letras cujo som se encontra no início de cada palavra que lhe é pedida para escrever.

Para o Grupo II, procedemos da mesma forma que para o Grupo I, a única diferença residiu no facto de, nesta situação, o critério facilitador nome de letra, se encontrar no meio da palavra, ou seja, na sílaba central.

Após a realização dos dois momentos, analisámos as produções das crianças e procurámos perceber a interacção que se estabelece entre os conhecimentos infantis relativos aos nomes das letras, com a análise que as crianças silábicas fazem dos segmentos orais das palavras de modo a permitir-lhes chegar a uma produção escrita em que os sons do oral começam a ser representados por letras convencionais.

## **II. ABORDAGEM TEÓRICA**

### **1. DIFERENTES PERSPECTIVAS SOBRE A APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA**

#### **1.1. Perspectiva tradicional da aprendizagem da leitura e da escrita**

Durante décadas, aprender a ler e a escrever foram considerados processos essencialmente de natureza perceptiva, em que se relacionavam as unidades da escrita aos sons. A leitura apoiava-se sobretudo na análise auditiva e visual, sendo o desenvolvimento sensorial e motor um dos elementos fundamentais para a sua aprendizagem.

Assim, a criança para aprender a ler e a escrever tinha que ser detentora de um conjunto de pré-requisitos, pré-requisitos estes, considerados como aptidões psicológicas gerais, tais como, a estruturação espaço-temporal, a organização perceptivo-motora, o desenvolvimento da função simbólica e da linguagem, a organização do esquema corporal, o nível de desenvolvimento intelectual, etc.( Mialaret, 1974 ).

Estes pré-requisitos só eram alcançados pelas crianças por volta dos 6 anos, o que previa que antes desta idade as crianças não se encontrassem “maduras” para a aprendizagem da leitura e da escrita, não tendo ainda, como refere Ellis (1995), alcançado a fase de “prontidão para a leitura”.

Estes modos de pensar, influenciaram as práticas pedagógicas dos professores e educadores, dando origem às chamadas actividades propedêuticas da leitura (ex: pintar dentro dos contornos, fazer grafismos, etc.), baseadas na estimulação, avaliação e treino das várias aptidões consideradas fundamentais para estas aprendizagens. Portanto, o ensino da leitura e da escrita foi encarado em termos estritamente práticos, mecânicos até (Ferreiro & Teberosky, 1984; Mata, 1995), tendo por base o treino.

Deste modo, ensinava-se a criança a desenhar letras e só depois de ter praticado e aprendido as destrezas motoras perceptivas é que conseguiria associar as diversas grafias aos sons, do sistema de escrita (Sinclair, 1990; Teberosky, 1990).

O ensino da escrita surgia como uma imposição do professor – sendo este o detentor dos conhecimentos para este tipo de ensino – e não como uma resposta às necessidades da criança, o que a iria desenvolver naturalmente e segundo as suas próprias actividades (Vigotsky, 1983).

Então, ensinar de forma eficaz passou a ser uma das grandes preocupações dos estudiosos na matéria, que fizeram dos métodos de ensino existentes – métodos sintéticos, que partem de elementos menores que a palavra e métodos analíticos, que partem da palavra ou de elementos maiores – o seu objecto de investigação, tentando verificar qual deles poderia conduzir a uma aprendizagem mais eficiente.

Apesar destes dois tipos de métodos pressuporem discrepâncias quanto ao funcionamento psicológico do sujeito e às teorias de aprendizagem subjacentes, ambos apresentam como diferença principal o tipo de estratégias perceptivas implicadas no acto de ler (no caso dos métodos sintéticos, estratégias auditivas, no caso dos analíticos, estratégias visuais), continuando a leitura a ser considerada como um processo mecanicista (Ferreiro & Teberosky, 1990; Mata, 1995).

Foi também nesta altura que se construíram baterias preditivas de leitura, que se basearam em provas que avaliam os diversos pré-requisitos já anteriormente referidos (Inizan, 1963, cit. por Alves Martins, 1994).

Os trabalhos de investigação em que esta perspectiva se baseou, foram de uma maneira geral, estudos correlacionais, em que, nas crianças com dificuldades de aprendizagem de leitura se denotavam alguns déficits nas capacidades acima mencionadas, recorrendo-se a uma interpretação no sentido de uma causalidade, isto é, as crianças apresentavam dificuldades de aprendizagem na leitura, porque tinham déficits nos pré-requisitos mencionados como fundamentais para esta aprendizagem (Ferreiro & Teberosky, 1984). Estas conclusões foram consideradas como abusivas (Alves Martins, 1994), não só porque se estavam a confundir dois conceitos – correlação positiva e

causalidade – mas também porque não se colocava a hipótese de que os déficits nas aptidões psicológicas gerais, podiam ser uma consequência ou uma coexistência e não tanto uma causa.

Para outros autores, este modelo era posto em causa até pela própria definição e funcionamento de aptidão, dado que os instrumentos de avaliação utilizados para diagnosticar estas aptidões psicológicas gerais não tomam em consideração os seus vários aspectos, nomeadamente, que as aptidões não são estáticas, mas que se desenvolvem e se podem aprender. Por outro lado, grande parte dos comportamentos do indivíduo são estratégicos e não indicadores de aptidões, sendo o controlo consciente que o mesmo faz das suas próprias capacidades (capacidade metacognitiva), já uma componente das aptidões (Alves Martins & Mendes, 1986).

Deste modo, era imprescindível realizar uma análise sobre a tarefa de ler, saber quais os factores intervenientes nessa aprendizagem e quais aqueles que apresentavam uma correlação positiva com o desempenho em leitura. Foi sobre esta temática que se debruçaram os trabalhos que se iniciaram na década de 60, início da década de 70, vindo demonstrar também a precaridade dos modelos sustentados pela ideia da maturidade e dos pré-requisitos para a aprendizagem da leitura e da escrita.

## **1.2. Perspectivas Actuais sobre a Aprendizagem da Linguagem Escrita**

Como referimos no ponto anterior, no início dos anos 70, as concepções sobre o que era a leitura começaram a mudar. Deixou-se de falar em habilidades de leitura, consideradas como actividades mentais e motoras que tinham de ser ensinadas para que a criança lesse, para se encarar a própria leitura como uma habilidade (Downing & Leong, 1982).

Assim, o acto de ler começou a ser entendido como uma actividade fundamentalmente cognitiva, em que a compreensão da tarefa e dos seus objectivos assumiu o papel principal. O indivíduo para aprender a ler tinha que perceber a natureza (características do sistema de escrita) e a função do acto de ler, isto é, tinha que apresentar capacidades

metacognitivas sobre estes aspectos da aprendizagem da leitura e da escrita (Downing, 1986).

Reid (1966), marcou o início do interesse pela investigação sobre os conhecimentos infantis acerca da leitura e da escrita. Desenvolveu um estudo, em que teve como objectivo saber quais os conhecimentos sobre a leitura e a linguagem, no início da escolaridade.

Verificou que a maioria das crianças não sabe claramente o que é ler, o que se pode ler, o que é uma palavra, uma letra, um som, ou seja, não tem noções sobre as relações entre a linguagem escrita e a linguagem oral.

Downing (1970, cit. por Downing & Fijalkow, 1984), reproduz este trabalho, embora introduzindo algumas alterações. Vai encontrar basicamente os mesmos resultados que Reid já tinha encontrado. Concluiu que as crianças antes da aprendizagem da linguagem escrita, têm dificuldades em compreender os seus objectivos e funções.

No entanto, vários outros autores têm chegado a conclusões diferentes das de Reid e Downing, tendo-lhes levantado algumas críticas (Bowey, Tunmer & Pratt, 1984; Hiebert, 1981; Hall, 1987).

Bowey, Tunmer e Pratt (op. cit.), atribuem os fracos resultados das crianças – dificuldades e falta de conhecimentos das crianças sobre as características e natureza do sistema de escrita – à dificuldade das tarefas propostas, considerando que existe confusão entre três aspectos diferentes: palavra como unidade da linguagem oral, palavra como unidade da linguagem escrita e conhecimento metalinguístico do termo “palavra”. Deste modo, realizaram estudos em que utilizaram tarefas mais acessíveis, tendo verificado que as crianças obtinham melhores resultados.

Também Hiebert (1981), efectuou um trabalho semelhante ao de Reid, onde utilizou situações significativas para a criança, que não se basearam somente em verbalizações. O autor chega a conclusões muito diferentes das de Reid, tendo observado que já aos 3 anos as crianças possuíam algum conhecimento acerca dos processos implicados na leitura.

Por sua vez Hall (1987), refere que alguns investigadores, pelo facto de as crianças não conseguirem dar respostas do tipo das respostas que daria o adulto, já consideram que as crianças não têm conhecimentos acerca da linguagem escrita. O autor refere ainda que neste tipo de trabalhos o que sobressai dos resultados é aquilo que a criança não sabe fazer, não tendo em conta os resultados positivos que as crianças vão conseguindo. Contrariamente pensa que os trabalhos que têm chegado a conclusões diferentes, são aqueles em que são utilizadas situações adequadas às vivências e características das crianças.

Goodman (1987, 1989), refere que muitas vezes a maneira como a criança pensa não é coincidente com a do adulto, porém, tal facto não é menos significativo, pois serve de base a toda a evolução posterior, já que assenta numa “procura de sentido sobre e através da escrita”. A autora à semelhança de outros investigadores, também pensa que a criança já é detentora de vários conhecimentos acerca da escrita, antes da sua entrada na escola e que ela se vai apropriando desses conhecimentos de uma forma gradual, à medida que toma contacto e integra as diversas informações sobre a linguagem escrita, que o meio lhe oferece. Assim a criança desenvolve princípios e conceitos sobre a linguagem escrita e a linguagem oral e ideias sobre a organização do sistema linguístico.

Deste modo, a autora refere que os princípios funcionais se desenvolvem à medida que a criança descobre como e porquê escrever, tendo as experiências do dia-a-dia muita influência no desenvolvimento destes princípios.

Os princípios linguísticos, por sua vez, desenvolvem-se à medida que a criança compreende como a linguagem escrita se organiza. Incluem-se neste nível todas as regras ortográficas, sintácticas e semânticas.

Os princípios relacionais, desenvolvem-se à medida que a criança se torna sensível ao problema da significação da linguagem escrita.

A autora refere ainda, que é muito importante para a criança em fase de aprendizagem, trabalhar com todos os princípios enunciados. Desta forma, ela poderá ir descobrindo o sistema escrito, à medida que testa as suas hipóteses e as abandona por ter descoberto que há outras mais adequadas.

Nos seus trabalhos Chauveau e Rogovas-Chauveau (1994), vêm considerando que, para que uma criança se torne leitora, esta tem que se apropriar, ou seja, integrar, interiorizar as principais funções da escrita (informativa, heurística, imaginativa, interpessoal, reguladora).

De acordo com os autores, a competência funcional que denominam de “projecto pessoal de leitor”, condiciona a possibilidade da criança desenvolver as práticas de leitura que a levarão a ser um verdadeiro leitor (leitura utilitária, intelectual, patrimonial). A existência de um projecto pessoal de leitor fará com que o trabalho cognitivo da criança acerca da linguagem escrita tenha sentido.

Downing (1979, cit. por Downing & Fijalkow, 1984), para explicar as dificuldades sentidas pelas crianças no início da aprendizagem da leitura e da escrita, vem propôr um modelo teórico – a Teoria da Clareza Cognitiva.

### **1.2.1. Teoria da clareza cognitiva**

Downing (1979, cit. por Downing & Fijalkow, 1984), considera a aprendizagem da leitura idêntica a qualquer habilidade instrumental. Assim a aprendizagem da leitura partilharia das características das outras habilidades e contemplaria as 3 fases que Fitts e Posner encontraram para a aprendizagem de qualquer habilidade (Fitts & Posner, 1967, cit. por Downing & Fijalkow, 1984):

1. Fase cognitiva – refere-se à procura por parte do sujeito dos objectivos da tarefa, de modo a poder realizá-la, já que nesta fase o sujeito não a conhece ou tem dela um conhecimento restrito, encontrando-se por isso, muito ligado às técnicas e às funções da mesma. Nesta fase inicial é muito importante que a tarefa seja bem compreendida.
2. Fase de domínio – o sujeito vai treinar e aperfeiçoar a tarefa, de maneira a atingir um alto nível de realização, até ao seu domínio.

1. Fase de automatização – o sujeito realiza a tarefa sem esforço, automaticamente, até que se lhe depare uma nova situação, sobre a qual terá de debruçar-se e tornar-se novamente consciente das suas acções.

Downing e Fijalkow (1984), referem que embora estas 3 fases sejam observáveis durante a aprendizagem da leitura e da escrita, os professores têm tendência a trabalhar mais a fase de domínio do que as outras. Esta situação, talvez pudesse explicar a razão pela qual as crianças com dificuldades de aprendizagem na leitura, apresentam o mesmo tipo de características – confusão cognitiva (Vernon, 1971, cit. por Downing & Fijalkow, 1984), enquanto que a característica dos bons leitores é a clareza cognitiva.

De acordo com os autores citados, os processos de reflexão que permitem o desenvolvimento da compreensão da tarefa de ler, quer ao nível das funções, quer das características técnicas, são o factor chave para uma boa aprendizagem da leitura.

Downing (1979, cit. por Downing & Fijalkow, 1984), propõe então uma teoria que integra os dois aspectos considerados fundamentais na aprendizagem da leitura – a Teoria da Clareza Cognitiva, que enfatiza sobretudo a fase cognitiva, considerando-a como decisiva para a aquisição da leitura, já que é nesta fase que o sujeito descobre os conceitos funcionais e estruturais do sistema de escrita, podendo ser resumida nos seguintes postulados:

- a escrita de uma qualquer língua é um código visual dos aspectos da fala que são acessíveis à consciência linguística dos criadores desse código ou sistema de escrita;
- a consciência linguística dos inventores de um dado sistema de escrita, inclui simultaneamente, a consciência da função comunicativa da linguagem, bem como a consciência de certas características formais da linguagem oral, passíveis de uma análise lógica;
- o processo de aprender a ler consiste na redescoberta das funções e das regras de codificação desse sistema escrito;

- essa redescoberta depende da consciência linguística que a criança tem dessas características de comunicação e de linguagem, que foram acessíveis aos inventores desse sistema de escrita;
- as crianças abordam as tarefas de aprender a ler com conceitos parcialmente desenvolvidos acerca das funções e características da linguagem oral e da linguagem escrita;
- em condições favoráveis, as crianças vão desenvolvendo uma clareza cognitiva cada vez maior, acerca das funções e características formais da língua;
- embora o estágio inicial de aquisição da leitura seja o mais importante, os desafios conceituais continuam a ocorrer em estágios mais avançados da aprendizagem, indo esses desafios ter implicações na clareza cognitiva;
- a Teoria da Clareza Cognitiva aplica-se a todas as línguas e a todos os sistemas de escrita. O aspecto comunicativo é universal, mas as regras técnicas de codificação diferem de língua para língua.

Alves Martins (1994), resumindo esta teoria diz que, para que as crianças aprendam a ler é preciso que descubram as intenções comunicativas da linguagem escrita e a forma como um determinado sistema de escrita codifica a linguagem oral; que inicialmente os conceitos relativos às funções da escrita e à natureza do sistema escrito, não estão totalmente desenvolvidos, pelo que as crianças evoluirão de uma fase de relativa confusão cognitiva para uma fase de progressiva clareza cognitiva, à medida que avançam nas aprendizagens escolares; que as dificuldades na aprendizagem da leitura resultam da confusão cognitiva, quer dizer, têm a ver com incertezas conceituais das crianças relativas aos aspectos funcionais da leitura e à natureza do sistema escrito, não tendo que ver com a aquisição da técnica da leitura. Assim sendo, a aprendizagem da leitura é considerada como uma tarefa cognitiva em que o sujeito que aprende tem em primeiro lugar que adquirir conceitos, para posteriormente os poder transformar em procedimentos automatizados.

Alguns autores criticam a Teoria da Clareza Cognitiva, é o caso de Hall (1987), de Ferreira e Teberosky (1984).

Hall (op. cit.), não concorda com a ideia de se considerar a leitura como uma perícia, uma técnica. Tão pouco concorda com o termo “confusão cognitiva”. Refere que o carácter negativo associado ao termo “confusão”, não pode ser explicativo do processo de aprendizagem em que a criança se confronta com situações de conflito, em que é necessário integrar nova informação e reformular ideias e estruturas de pensamento.

Também Ferreira e Teberosky (op. cit.), consideram a aprendizagem da leitura e da escrita como uma apropriação de conhecimento que pode ser compreendida à luz da Teoria do Desenvolvimento Cognitivo de Piaget e não como a aprendizagem de uma técnica.

### **1.2.2. Perspectiva psicogenética sobre a aprendizagem da linguagem escrita**

Tendo subjacente a teoria construtivista de Piaget e partindo do pressuposto de que se trata de uma teoria geral dos processos de aquisição de conhecimento, Ferreira e seus colaboradores utilizaram-na para compreender o modo como se processa a aprendizagem da leitura e da escrita, tendo presentes alguns princípios básicos na construção de qualquer tipo de conhecimento. Alves Martins (1994), resume-os desta forma:

*(...) “ são eles, o de que a criança é um sujeito activo; o de que os estímulos não actuam directamente no sujeito, mas são transformados pelos seus sistemas de assimilação; o de que o sujeito é o centro do seu processo de aprendizagem; o de que os conhecimentos se elaboram e se constroem progressivamente; o de que a compreensão de um objecto de conhecimento está ligada à possibilidade do sujeito em reconstruir esse mesmo objecto de conhecimento; o de que nenhuma aprendizagem tem um ponto de partida absoluto.” (p.62)*

O sujeito é considerado como ser activo e participativo na sua aprendizagem, que se interroga e constrói hipóteses sobre os vários objectos de conhecimento, entre os quais a escrita, não recebendo passivamente as informações que o meio lhe oferece.

A escrita, é assim concebida como um objecto conceptual específico, sobre o qual a criança pode reflectir, facto que está em profunda relação com o contacto que mantém quotidianamente com o diverso material escrito que existe à sua volta. Assim sendo, antes da sua entrada para a escola, a criança já possui algumas ideias sobre a natureza, função e valor desse objecto de conhecimento, tão complexo que é a escrita.

A este propósito se referem Ferreiro e Teberosky (1984):

*(...) “resulta bem difícil imaginar que uma criança de 4 ou 5 anos, que cresce num ambiente urbano, no qual vai reencontrar, necessariamente, textos escritos em qualquer lugar (em seus brinquedos, nos cartazes publicitários ou nas placas informativas, na roupa, na TV, etc.) não se faça nenhuma ideia a respeito da natureza desse objecto cultural, até ter 6 anos e uma professora à sua frente.” (p.26)*

As autoras consideram que para que ocorra progresso no conhecimento sobre a linguagem escrita, é necessário – à semelhança de outros tipos de conhecimento – que haja conflito cognitivo. Deste modo, face a novos dados de informação recolhidos pela criança no meio – contacto com material escrito e com pessoas que o utilizam – esta vai tentar assimilá-lo de acordo com os seus próprios esquemas de interpretação. Quando isto não é possível, ocorre um desequilíbrio cognitivo, tendo a criança que acomodar a nova informação através da reformulação dos seus esquemas anteriores.

Por oposição à perspectiva tradicionalista, a teoria psicogenética da aprendizagem da leitura e da escrita aceita o erro construtivo e coloca-o como objecto de estudo. Mostra que os erros sistemáticos que a criança dá, são indicadores dos seus sistemas de representação da linguagem escrita, ou seja, revelam as suas conceptualizações acerca da génese da língua escrita.

Besse, Gaulmyn e Ginet (1988), resumem da seguinte forma os princípios teóricos que guiaram as investigações no âmbito das concepções precoces acerca da linguagem escrita, que são sustentadas por esta perspectiva psicogenética:

- na apropriação da escrita há uma génese do saber ler e do saber escrever, este processo é geral;
- este processo pode ser descrito em etapas, níveis ou sub-níveis, segundo princípios de progressão interna ordenada;
- os mecanismos de um leitor não se podem transpor para quem está a aprender a ler, quer dizer, a génese deste processo não é deduzível do saber ler já adquirido;
- a génese da aprendizagem não reflecte a ordem imposta pelo método de ensino;
- o constructivismo genético é o modelo de aprendizagem e o modelo linguístico é o estruturalismo. Assim, tenta-se compreender o modo como as crianças se apropriam (reconstruindo-as) das leis internas do sistema de signos em que a linguagem escrita se constitui;
- as produções escritas e as interpretações lexicais que as crianças efectuam antes da aprendizagem formal, são guiadas por hipóteses construídas pelas próprias crianças, que são fruto das informações provenientes das suas experiências com e sobre a escrita e que elas transformaram;
- a criança é activa e transforma de modo inteligente o que recebe, através dos seus esquemas cognitivos;
- esta actividade da criança leva-a a modificar os seus esquemas iniciais para assim integrar novos dados assimiláveis, daqui resulta conflito cognitivo que origina por sua vez evolução, graças a um processo de equilíbrio complexo.

### 1.3. Conceptualizações infantis sobre a linguagem escrita

A entrada da criança na escola não significa a sua entrada no mundo da escrita. De facto, as crianças confrontam-se desde muito pequenas, com a linguagem escrita presente no seu meio ambiente e com a sua utilização por outras pessoas, muito antes de aprenderem a ler e a escrever de um modo formal. Assim sendo, é perfeitamente lícito que tentem compreender o significado desses sinais gráficos, como funcionam e para que servem, construindo assim as suas próprias representações acerca desse tipo particular de linguagem (Ferreiro,1990; Alves Martins, 1994; Silva, 1993).

Segundo Goodman (1990), ao permitir-se a participação das crianças em situações de utilização da linguagem escrita, estas assumem o papel de pessoas envolvidas activamente na sua aprendizagem. O tipo de contactos que a criança mantém com estas práticas sociais e culturais, tem uma importância fundamental na maneira como as crianças se apropriam da linguagem escrita (Alves Martins, 1994), isto é, segundo Hall (1987), a natureza e a qualidade das experiências iniciais das crianças com a escrita, ao serem diferentes, dependendo dos contextos educativos onde a criança se insere, conduzirão a vários níveis de conhecimento e de desempenho por parte das mesmas.

São vários os investigadores que têm procurado conhecer cada vez melhor as conceptualizações infantis sobre a linguagem escrita. Alguns têm-se preocupado com o estudo dos aspectos estruturais da linguagem escrita, ou seja, da sua relação com a linguagem oral.

É neste contexto que vamos efectuar uma revisão dos trabalhos realizados, tendo em consideração a produção de escrita e a leitura de textos.

### **1.3.1. Estudos sobre as relações entre linguagem escrita e linguagem oral**

#### **1.3.1.1. Produção de Escrita**

As marcas gráficas realizadas pelas crianças têm despertado o interesse de investigadores, desde há muito.

Inicialmente, como refere Sinclair (1990), esse interesse focalizou-se na evolução do desenho (Rouma, 1912; Luquet, 1912, cit. por Sinclair, 1990), para depois se centrar na relação entre desenho e escrita.

As investigações realizadas a este propósito demonstraram que ainda que a posição dos psicólogos sobre a origem do desenho e da escrita, pudesse divergir, todos aceitavam que a evolução das garatujas para o desenho seguia uma linha mais directa do que das garatujas para a escrita (Sinclair, 1990). Segundo Wallon (1951, cit. por Sinclair, 1990), o desenho aparece de forma espontânea e o seu desenvolvimento tem por base a interpretação que a criança dá às suas próprias garatujas, por outro lado, a escrita aparece como imitação das actividades do adulto. Também Lurçat (1965, cit. por Sinclair, 1990), pensa que o desenho e a escrita começam a divergir, devido à imitação que a criança faz da escrita dos adultos.

Pelo facto de se considerar a criança um ser activo e participativo na sua aprendizagem, o que implica que a sua maneira de representar a escrita esteja relacionada com o modo como ela organiza a informação que o meio lhe proporciona (Ferreiro et al., 1984; Ferreiro 1988; Sinclair, 1990), levou a que a evolução das representações das crianças sobre a linguagem escrita, passasse a ser um dos objectivos pretendidos por vários autores, considerando estes que a observação dos comportamentos a propósito da escrita, de crianças pré-escolares, se constituía como meio adequado para compreender alguns dos aspectos essenciais às actividades de leitura e escrita (Rogovas-Chauveau, 1993).

Uma das primeiras investigações sobre o desenvolvimento da escrita em crianças de idade pré-escolar, foi realizada por Luria (1983). O seu objectivo foi o de verificar quando é que as marcas gráficas infantis se tornam signos com significado, deixando de ser garatujas que imitam a escrita adulta.

A sua metodologia consistiu em pedir a crianças dos 3 aos 6 anos que se lembrassem de uma série de frases ditas pelo investigador e as dissessem. Como o número de frases excedia a capacidade de memória das crianças, era-lhes proposto que, numa folha de papel, anotassem qualquer coisa que as ajudasse a recordar-se, sugerindo-lhes que utilizassem a escrita. Os resultados evidenciaram quatro níveis de desenvolvimento diferentes:

1º - as crianças produzem marcas gráficas indiferenciadas, tentando imitar a escrita do adulto, mas sem relação com as frases ditas – escrita pré-instrumental;

2º - as crianças continuam a produzir garatujas, no entanto, as marcas gráficas registadas por elas já lhes fornecem pistas, quando têm que se recordar das frases ditas;

3º - há um início de diferenciação das marcas escritas, em que as crianças começam por representar graficamente o ritmo da frase (ex: frase ou palavra curta é representada por uma linha pequena). Mais tarde, as crianças representam o conteúdo da frase, quer pelo número ou quantidade de marcas registadas, quer pela forma com que as registam. Surge nesta fase a escrita pictográfica, em que ao ser dita uma frase sobre um objecto concreto, a criança pode desenhá-lo o que lhe vai permitir ter êxito na tarefa, porque relembra a frase referida;

4º - a criança em vez de representar o objecto da frase, substitui-o por outro que lhe está associado, por algumas das suas partes, ou pelo contexto em que ele geralmente aparece – escrita pictográfica avançada.

Embora as crianças não tivessem adoptado ainda a técnica da escrita convencional, encontram-se preparadas cognitivamente, a partir deste último nível, para compreenderem os mecanismos de funcionamento da escrita alfabética, ou seja, estão aptas a compreenderem que este tipo de escrita representa a fala e não os objectos.

Também Ferreiro e Teberosky (1984), estudaram a evolução da escrita infantil mediante a exploração de situações de escrita, em que pediram a crianças de idade pré-escolar que escrevessem palavras desconhecidas, que escrevessem também uma oração cujas palavras também eram desconhecidas, pedindo-lhes depois para lerem o que tinham escrito.

A elaboração das situações experimentais, foi feita de forma a permitir descobrir as hipóteses que as crianças em idade pré-escolar põem em acção em cada uma das tarefas propostas, utilizando como metodologia, a entrevista individual de tipo piagetiano.

A análise dos resultados foi de carácter qualitativo, destinada a descobrir e interpretar cada categoria de respostas, assim como, a encontrar os níveis de desenvolvimento. Os resultados mostraram, segundo as autoras, que as crianças passam por 5 níveis evolutivos, até atingirem o princípio alfabético.

Relativamente ao primeiro nível, a criança reproduz os traços típicos da escrita, ou seja, produz grafismos separados para imitar a letra de imprensa, ou pode produzir grafismos ligados entre si, para imitar a letra manuscrita.

Neste nível está patente a intenção com que a criança escreveu, o que quer dizer que, apesar das escritas serem semelhantes, a criança pode considerá-las como diferentes, além disto, a escrita não tem ainda uma função comunicativa, cada um interpreta a sua escrita, mas não a dos outros. A criança neste nível conceptual reflecte na escrita algumas características do objecto – é o que as autoras chamam de hipótese quantitativa do referente.

Existe também uma certa indiferenciação entre desenho e escrita. O desenho parece funcionar como garantia da significação do escrito.

Ainda neste nível, as crianças utilizam um número de grafemas que geralmente é constante na escrita das palavras, variando esses grafemas.

Sobre a leitura, esta é sempre global, cada letra vale pelo todo, de tal modo que a relação entre as partes e o todo não é analisável.

No segundo nível, a hipótese central é a de que para poderem ler-se coisas diferentes tem de haver uma diferença objectiva nas escritas, o que leva a que a criança continue a usar a hipótese da quantidade e da variedade de grafemas na sua escrita. Para algumas crianças, é limitada a disponibilidade de formas gráficas, então, dada a sua exigência de que coisas diferentes têm de ser escritas de forma diferente, recorrem a mudanças de posição numa ordem linear, o que dá escritas diferentes.

O progresso gráfico mais importante que ocorre neste nível, é o de que a forma dos grafismos é mais definida, ou seja, os grafismos assemelham-se mais às letras.

Quanto à leitura, novamente é posta em evidência a quantidade mínima de caracteres, já que, para que um texto possa ser lido, tem de um modo geral, de ter pelo menos três caracteres, tendo estes que ser diferentes. A correspondência entre a escrita e o nome é ainda global. Cada letra vale pelo todo, não tendo valor por si.

No terceiro nível, a escrita começa a ser orientada por uma relação de tipo silábico, a criança tenta dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita. Cada letra vale por uma sílaba – é a **hipótese silábica**. Neste nível a criança dá um “salto” qualitativo relativamente aos outros, começa a compreender que a escrita representa partes sonoras da fala, passa da correspondência global entre a forma escrita e a expressão oral atribuída, para uma correspondência entre partes do texto e partes da expressão oral.

É característico deste nível, haver conflito com a escrita de nomes mono e bissilábicos, já que, se a criança atende à hipótese silábica não pode atender à exigência da quantidade mínima de letras. Por vezes a criança resolve o conflito atendendo à quantidade mínima, interpretando o excedente através da atribuição de outros nomes.

O quarto nível, é um nível de transição entre a hipótese silábica e a hipótese alfabética. Através do conflito que se gera entre a hipótese silábica e a quantidade mínima de letras, a criança descobre a necessidade de fazer uma análise do oral, que vá para além da sílaba. Há conflito entre uma exigência interna – leitura em termos de hipótese silábica – e realidade exterior ao próprio sujeito – formas gráficas propostas pelo meio, tais como, o nome próprio, por exemplo.

Neste nível a criança já faz algumas correspondências entre grafemas e fonemas, utilizando letras correctas para representar alguns sons – **escritas silábico-alfabéticas**.

No quinto nível e último, os conflitos dissiparam-se e a criança compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores do que a sílaba, conseguindo realizar uma análise sonora dos fonemas das palavras que escreve – é a **escrita alfabética**. A partir de então, a criança vai defrontar-se com problemas de natureza ortográfica.

Depois destes primeiros estudos realizados por Ferreiro e seus colaboradores, com crianças de língua espanhola, outros investigadores em diversos países, seguiram os princípios básicos da sua metodologia no sentido de continuarem a investigar o modo como as crianças constroem a linguagem escrita.

Alves Martins e Mendes (1987), em Portugal, realizaram estudos com crianças em idade pré-escolar, que vêm na linha dos de Ferreiro e Teberosky. Estes autores no entanto, trazem algumas alterações nos níveis definidos pelas autoras citadas. Assim distinguem três grandes momentos evolutivos:

#### 1º momento – **escrita como actividade grafo-perceptiva**

A actividade gráfica é gerida por um critério perceptivo, a criança representa a imagem que tem da escrita, utilizando um número mais ou menos constante de grafemas, fazendo-os variar.

A leitura das palavras é global, sendo apenas um rótulo que a criança apõe à escrita. A criança repete oralmente a palavra que lhe pediram para escrever, não estabelecendo relações entre texto e som.

#### 2º momento – **hipótese quantitativa do referente**

A criança representa o referente, mas não a linguagem. Não há ainda correspondência entre escrita e sons da linguagem, no entanto, a escrita é já uma actividade representativa porque deixou de ser guiada por critérios perceptivos, deixou de ser uma actividade puramente gráfica.

### 3º momento – **emergência do critério linguístico**

A produção da escrita começa a ser orientada por critérios de natureza linguística. Contudo, até ser estabelecida uma relação estável entre texto e som, o critério linguístico vai entrar em conflito com o critério grafo-perceptivo.

De acordo com os autores, ocorrem três situações diferentes neste momento: inicialmente, do conflito que se estabelece entre o critério grafo-perceptivo e o critério linguístico verifica-se a predominância do critério grafo-perceptivo. Depois esta relação inverte-se e o critério linguístico passa a predominar sobre o grafo-perceptivo, começando a verificar-se que a reflexão sobre a linguagem precede a produção da escrita.

A relação entre texto e som começa por ser de tipo silábico – a um grafema corresponde uma sílaba, oralmente – **hipótese silábica** – a criança utiliza para escrever tantos grafemas quantas as sílabas da palavra. Por vezes isto não acontece, é quando a hipótese silábica entra em conflito com a hipótese da quantidade mínima de letras, sendo no entanto nítido que o critério orientador da produção escrita é o critério linguístico.

Posteriormente, a relação entre texto e som começa a ser de tipo fonético – a um grafema corresponde um som elementar da palavra oral – é a **hipótese alfabética**. A criança começa a partir deste momento a defrontar-se com os problemas inerentes à ortografia.

Alves Martins e Mendes (1987), questionaram a classificação das conceptualizações de Ferreiro e Teberosky, porque os resultados das suas observações lhes permitiram verificar que, por um lado, durante uma mesma entrevista a criança pode dar respostas de nível conceptual diferente e por outro, que a criança evolui ao longo da entrevista, pela interacção que estabelece com o experimentador, assim, como refere Alves Martins (1994), isto aponta para o facto de não se estar a avaliar unicamente o desenvolvimento das crianças, mas a contribuir para esse desenvolvimento.

Os autores citados, optaram por isso, por classificar as crianças em períodos ou momentos e, segundo Alves Martins (1994), propôs-se que os indicadores a reter para

as situar num determinado nível evolutivo, fossem as respostas mais avançadas que as crianças conseguem dar, o que se inscreve numa perspectiva nitidamente vigotskiana.

Na verdade Vigotsky (1978), distingue o que chama de “zona de desenvolvimento potencial” – o que a criança consegue fazer com o auxílio dos outros – do nível de desenvolvimento efectivo – o que a criança consegue fazer sozinha.

Alves Martins (1994), deste modo, sugere que o que se passa na situação de interacção com o experimentador a propósito da escrita, é que, não só se está a avaliar o nível de desenvolvimento efectivo, como também se está a agir sobre a zona de desenvolvimento potencial.

Mendes (1985), refere que Ferreiro e Teberosky (op. cit.), consideram os progressos cognitivos unicamente como resultado de processos internos do sujeito, não dando importância ao conflito sócio-cognitivo como motor do desenvolvimento, já que o sujeito também evolui no conhecimento quando é confrontado com pontos de vista diferentes dos seus.

O autor refere ainda que as autoras supracitadas também não demonstram claramente a importância do conflito cognitivo como motor de progresso, na medida em que não se preocupam com a evolução das crianças quando interagem com diferentes tipos de materiais. Assim, o autor propõe que as crianças sejam sujeitas a diferentes materiais ou diferentes tipos de estímulos, pois alguns provocam mais conflito do que outros, podendo originar respostas de níveis mais avançados.

Mais tarde, Alves Martins (1993), noutro estudo em que observa 130 crianças de meios socioculturais diferenciados e em idade pré-escolar, utilizando o mesmo tipo de metodologia – entrevista individual de tipo piagetiano - vai encontrar praticamente os mesmos resultados que tinha encontrado em trabalhos anteriores. Assim encontrou três grandes momentos, em termos de níveis evolutivos:

**1º - escrita não orientada por critérios linguísticos;**

**2º- escrita orientada por critérios linguísticos**

A criança não representa ainda os sons de forma convencional;

### 3º - escrita com fonetização

São considerados aqui três subgrupos:

- escrita silábica
- escrita silábico-alfabética
- escrita alfabética.

Alves Martins (1994), referindo-se aos momentos evolutivos, diz que estes não têm uma idade certa para ocorrerem. De acordo com a autora, os conhecimentos evoluem dos 3 para os 5 anos, verificando-se a sua aquisição de forma hierarquizada e independente.

Esta integração e evolução dos conhecimentos a propósito da escrita, pela criança, depende das interações que os adultos, sobretudo a família, estabelecem com ela, a este respeito. Deste modo, quanto menor for o contacto com práticas sociais de escrita antes do ensino formal, mais lenta será a evolução da criança nas suas conceptualizações sobre a leitura e a escrita e mais tarde, na aprendizagem formal.

Num outro trabalho, Ferreiro (1988), vem apresentar novas reflexões teóricas sobre as concepções precoces sobre a escrita de crianças em idade pré-escolar. Assim, a autora mostra que, por um lado, é pertinente falar de uma evolução da escrita na criança, evolução essa que é influenciada mas não determinada pela acção das instituições escolares e que, por outro lado, ao nível da compreensão da escrita, a criança encontra e deve resolver os problemas de natureza lógica.

As conceptualizações sobre a escrita podem ser analisadas sob dois aspectos diferentes:

- aspectos de natureza figurativa ( qualidade dos traços, orientação das grafias, etc. )
- aspectos construtivos que remetem para as formas convencionais da escrita ( letras, palavras, frases, etc. ).

Ferreiro (1988), refere que o interesse deste trabalho não consiste em estabelecer a diferenciação entre actividades de escrita e actividades de leitura, mas antes de dar ênfase à relação que existe entre um sujeito conhecedor (a criança) e um objecto de

conhecimento (a língua escrita). Este sujeito pensa, transforma o que vai conhecendo, constrói o seu próprio conhecimento ao apropriar-se do conhecimento dos outros. Deste modo apropriar-se-à do objecto complexo que é a escrita.

Neste estudo a autora procede a uma reorganização dos níveis conceptuais, passando a referenciar três períodos fundamentais nas conceptualizações infantis sobre a linguagem escrita.

Num primeiro período, há uma procura de diferenciação entre as marcas gráficas figurativas e as marcas gráficas não figurativas, bem como, pela constituição de séries de letras enquanto objectos substitutos e a procura de condições para interpretar esses objectos substitutos.

Aquilo que é interpretável para a criança, neste período, não é uma letra isolada, mas uma série de letras que deve obedecer a duas condições essenciais:

- ter uma quantidade mínima de letras;
- ter uma variedade intra-figural, isto é, numa sequência tem que haver letras diferentes.

Neste momento, a criança utiliza grafemas que podem ser mais ou menos parecidos graficamente com os caracteres do alfabeto.

O segundo período caracteriza-se pela construção de modos de diferenciação entre os encadeamentos de letras, jogando alternativamente nos eixos de diferenciação qualitativa e quantitativa. Isto quer dizer que, colocando-se à criança o problema de criar diferenças nos textos de forma a representarem palavras diferentes, ela vai optar, ou pelo eixo quantitativo e procura variar a quantidade de grafias que conhece para escrever palavras diferentes, ou opta pelo qualitativo e procura conjugar os dois. Neste período pode ainda fazer correspondências entre a escrita e o referente – hipótese quantitativa do referente.

Os modos de diferenciação das palavras escritas são inter-figurais, mas não são ainda sistemáticos. A criança não estabelece ainda a relação entre o todo e as partes.

O último período, o terceiro, é o que se caracteriza pela fonetização da escrita, que se inicia por um período silábico e termina no período alfabético.

A hipótese silábica surge como possibilidade de ultrapassar o problema da relação entre o todo e as partes, traduzindo-se numa tentativa de estabelecer uma correspondência entre as sílabas e as letras da palavra. Esta hipótese, neste momento, serve para justificar a escrita feita. A criança produz uma escrita orientada pelos critérios do período precedente (diferenciação inter-figural) e ao ler, justifica o que produziu. Tanto pode fazer corresponder letra/sílaba, como várias letras/uma sílaba, faz reorganizações, tendo sempre como objectivo chegar ao fim do texto escrito, então a hipótese silábica vai originar conflitos com a exigência da quantidade mínima de grafias.

Neste nível a criança compreende a sua maneira de escrever, tendo muita dificuldade em compreender a escrita dos adultos, deparando-se normalmente com excesso de letras sempre que tenta utilizar a hipótese silábica para decifrar a escrita alfabetizada. Torna-se então necessária uma análise que vá para além da sílaba. A criança entra num período em que lhe é difícil abandonar os critérios precedentes e substituí-los por outros – período silábico-alfabético.

Finalmente a criança acaba por compreender como funciona o sistema, entrando na última etapa desta evolução, que se baseia na hipótese alfabética, a criança estabelece uma correspondência termo a termo entre os sons e as letras da palavra escrita. Neste momento os seus problemas são de ordem ortográfica.

Também Besse (1993;1995), estudou as conceptualizações sobre a escrita de crianças francesas em idade pré-escolar, tendo utilizado uma metodologia semelhante àquela que Ferreiro utilizou em diversos dos seus trabalhos.

Assim, a actividade que propôs às crianças constituiu-se pelas seguintes tarefas:

- Produção de escrita – as crianças escreviam a palavra ou frase que lhes era ditada;
- Oralização – diziam o que tinham acabado de escrever;
- Gesto do dedo – apontavam com o dedo aquilo que iam dizendo;
- Assinalamento – face à frase, apontavam as diferentes palavras que o investigador ia verbalizando;

- Verbalização – face à frase, diziam o que estava escrito em cada palavra assinalada pelo investigador;
- Verbalização terminal – voltavam a dizer o que tinham escrito na primeira palavra e na primeira frase.

O autor analisou os dados tendo em conta os aspectos formais da língua escrita – natureza e quantidade de materiais gráficos utilizados e as convenções gerais da língua (ex: linearidade, escrever da esquerda para a direita, etc.) e os aspectos estruturais – representação da criança sobre a produção da escrita e a natureza da língua francesa escrita.

Besse (op. cit.), encontrou algumas respostas de recusa, dadas por algumas crianças quando lhes eram propostas as tarefas, no entanto, estas respostas não foram consideradas para a organização dos dados. De acordo com o autor, estas respostas poderiam ter a ver com aspectos de ordem psicoafectiva, tais como bloqueios, inibição, etc., ou com aspectos relacionados com a própria tarefa de produção de escrita, tais como, a criança estar consciente de que não sabe escrever de forma correcta.

Os restantes dados permitiram estabelecer os níveis de conceptualização sobre a linguagem escrita encontrados por Besse e segundo o mesmo, nem todas as crianças passam pela mesma sequência, contrariamente à proposta de Ferreiro. São os seguintes os níveis de conceptualização encontrados:

#### Nível 1 – **escrever é diferente de desenhar.**

Neste nível, a criança distingue desenho de escrita. Para escrever ela produz pseudo-letras ou palavras memorizadas globalmente. A interpretação do escrito é variável, depende do critério da criança no momento em que escreve. Quando refere o que escreveu, a criança aponta sempre globalmente os escritos, mostrando que estabelece distinção entre essas formas particulares e o que ela diz ser um desenho.

#### Nível 2 – **a escrita está relacionada com o referente.**

A escrita é composta por traços gráficos mais semelhantes às letras e tem em conta o tamanho do referente. Assim, para a escrita de objecto grande, aparecem mais letras do que para um objecto pequeno. A escrita de palavras diferentes implica variações

quantitativas e/ou qualitativas na escrita. A criança continua a apontar globalmente para a palavra que acaba de verbalizar. Só aceita como palavras os escritos que respeitem as hipóteses de quantidade mínima de letras e variedade intrafigurativa.

### **Nível 3 – a escrita relaciona-se com a duração da cadeia sonora.**

A criança procura ajustar a produção escrita à oralização. Diferencia a escrita da frase, da escrita da palavra, colocando na primeira mais letras e segmentando a escrita. Durante a escrita da palavra ou frase ditada, vai verbalizando em voz baixa ou vai confirmando a duração da cadeia sonora com a sua escrita. Verbaliza o que escreveu acompanhando com o dedo.

A criança avançou na compreensão do princípio dos sistemas alfabéticos de escrita, na medida em que se começou a interessar pela forma sonora, deixando de ver a escrita unicamente como representativa do referente.

Algumas crianças fazem uma análise silábica dos seus escritos quando os verbalizam e apontam com o dedo, ou seja, para cada letra escrita atribuem uma sílaba, independentemente do seu valor sonoro.

### **Nível 4 – a escrita relaciona-se com a análise fonética do enunciado.**

A criança realiza uma análise fonética das palavras e das frases ao escrever. Assume que cada som é representado por uma unidade gráfica e atribui os valores convencionais das letras. Inicialmente começa por escrever de forma silábica, mas depois vai oscilar entre uma escrita silábica e uma escrita alfabética, atribuindo a cada grafia um valor fonético. Ao verbalizar o que escreveu, nomeia e aponta cada uma das letras escritas.

### **Nível 5 – a escrita enquanto traço codificado na mesma ordem da sucessão de sons da cadeia sonora.**

Em todas as tarefas propostas, as crianças realizaram correspondências grafo-fonéticas próprias dos sistemas alfabéticos de escrita e começaram a compreender que um mesmo som pode ser codificado com diversas formas gráficas.

### **Nível 6 – a escrita enquanto traço codificado de maneira específica na cadeia oral.**

A criança começa a compreender que o sistema escrito francês não é completamente alfabético, havendo questões específicas de ortografia.

### **Nível 7 – a escrita enquanto texto que representa e comunica determinadas formas culturais.**

Neste nível a criança compreendeu que existem diversos tipos de comunicação escrita, tais como, cartas, poesia, notícias de jornal, etc., dependendo das convenções sociais estabelecidas.

Para Besse (1995), a forma de passagem de um nível de conceptualização para outro apresenta semelhanças à descrita por Ferreiro, resulta de conflitos cognitivos que ocorrem entre o saber da criança (sistemas de interpretação da escrita) e as informações fornecidas pelo meio sobre esse sistema de escrita (através das pessoas que o manuseiam e das próprias escritas presentes no meio). Será portanto, somente a partir destes momentos de desequilíbrio, em que a criança reformula o seu sistema de interpretação anterior face às novas informações, que a criança acede a outro nível conceptual. No entanto, para Besse, esta mudança será tanto mais facilitada quanto mais for permitida a interacção entre crianças de níveis conceptuais diferentes para resolver uma mesma tarefa. O conflito sócio-cognitivo que se estabelece entre elas pode favorecer a passagem a níveis conceptuais superiores.

Relativamente à importância do conflito sócio-cognitivo como gerador de desenvolvimento, autores como Mata (1990; 1995), Matos (1991), Ramos (1989), através das suas investigações, chegaram a conclusões que vão na linha do que foi referido por Besse (1995).

Assim, segundo as autoras, as situações de interacção entre pares potencializam a evolução das conceptualizações infantis sobre a escrita, na medida em que a criança toma consciência de pontos de vista e centrações diferentes dos seus e se implica activamente na resolução conjunta de uma tarefa, para encontrar uma solução.

Durante o desenvolvimento da aquisição da escrita, mais concretamente no que se refere ao período a que Ferreiro denominou de pré-silábico, Pontecorvo e Zucchermaglio (1988), trouxeram interpretações algo diferentes sobre determinados aspectos da escrita

infantil. Assim, para as autoras, a hipótese da quantidade mínima associada a uma variação interna, constituem-se como os princípios organizadores desempenhando um papel fundamental no desenvolvimento da linguagem escrita. Deste modo, estudaram os processos de diferenciação realizados pelas crianças antes da escrita silábica.

Segundo as autoras, inicialmente os sistemas de representação das crianças têm por base processos de diferenciação intra-relacionais, isto significa que, muito embora as crianças não tenham a preocupação de comparar palavras diferentes, somente consideram como possíveis de serem lidas, as palavras que obedeçam aos princípios de quantidade mínima e variação interna das letras. Quando as crianças percebem que palavras diferentes têm que ser escritas com letras diferentes, o modo de diferenciação passa a ser inter-relacional, a criança pode diferenciar a escrita de acordo com critérios formais (mantendo a quantidade mínima de letras, as crianças elaboram várias combinações de letras para diferenciar as escritas), ou baseada em critérios exteriores (agora as diferenciações reenviam para as características do significado ou do referente).

Neste estudo as autoras, para além de não encontrarem crianças que utilizassem unicamente o modo de diferenciação externo, verificaram também, que as crianças que tinham um maior conhecimento de letras e que consideravam necessária para escrever uma certa quantidade de caracteres, utilizavam nas suas produções variações formais, enquanto que as crianças que conheciam menos letras, apelavam mais a critérios exteriores (externos), para diferenciarem as suas escritas.

De acordo com Mata (1995), esta explicação dada por Pontecorvo e Zucchermaglio (1988) pode esclarecer os resultados encontrados por Alves Martins e Mendes (1986), no que se refere ao facto de estes autores terem encontrado poucas crianças no nível 2 – hipótese quantitativa do referente. Segundo Mata (1995), (...) *“mais do que um nível conceptual este aspecto caracteriza um modo de diferenciação, que a criança utiliza somente em certas situações e sob certas condições.”* (p. 26)

Por sua vez, Mata (1988), observou um grupo de crianças pré-escolares portuguesas, tendo analisado as suas produções escritas em contexto de escrita livre de jardim de infância, tendo-se baseado nos estudos de Dyson (1985, cit. por Mata, 1988).

A autora focalizou a sua análise no processo de escrita, segundo três momentos distintos:

**1º - momento anterior à produção escrita – formulação da mensagem;**

**2º - momento da escrita – codificação da mensagem;**

**3º - momento posterior à escrita – descodificação da mensagem.**

Mata (1988), analisou também a intenção da escrita, tendo obtido os seguintes resultados:

- intenção de escrita – a escrita serve sobretudo para nomear pessoas e coisas conhecidas pelas crianças, sendo raramente utilizada com outras intenções;
- formulação da mensagem – há uma percentagem maior de mensagens em que não houve previamente qualquer formulação sobre o que vai ser escrito, do que quando as crianças verbalizam o que vão escrever;
- codificação da mensagem – na grande maioria dos casos não foi identificada qualquer estratégia de codificação, nos restantes casos a estratégia foi a utilização de um número fixo de letras;
- descodificação da mensagem – relativamente às produções correspondentes a uma palavra, as crianças referem a palavra que escreveram e não o assunto. No que se refere às estratégias de descodificação usadas pelas crianças, a autora verificou que na maior parte dos casos não foram identificadas estratégias de descodificação, também para a escrita de frases não foi verificado, para a maioria dos casos, relação entre o tamanho da produção escrita com o tamanho da emissão oral, no entanto, foi verificada a existência de uma estratégia de tipo silábico, numa percentagem superior àquela que foi encontrada no momento da codificação.

De acordo com estes resultados, a autora refere que parece notar-se que as crianças não têm à partida uma ideia do que querem dizer e que é depois de produzirem a sua escrita que lhe atribuem um significado.

Também Tolchinsky-Landsmann et al. (1985), estudaram a evolução da escrita infantil em crianças dos 3 aos 6 anos, de língua hebraica, tendo-lhes pedido que escrevessem frases e palavras. Os resultados deste trabalho mostraram que estas crianças produzem uma escrita referencial – 27% para as crianças de 3/4 anos; 50% para as de 4/5 anos; e 20% para as de 5/6 anos.

De acordo com Tolchinsky-Landsmann (1995), a hipótese referencial tem que ver com a relação que se estabelece entre a linguagem e o mundo, ou seja, talvez as variações quantitativas ou qualitativas das letras estejam ligadas às variações nos aspectos quantificáveis dos objectos aos quais se referem.

Num outro trabalho, igualmente com crianças de língua hebraica, Tolchinsky-Landsmann et al. (1987), concluíram novamente que os caracteres gráficos utilizados nas primeiras escritas começam por ter correspondência com os objectos referidos, depois com os objectos e acontecimentos referidos e finalmente com os modelos fonológicos.

### **1.3.1.2. Leitura de Textos**

Para além das situações já descritas, Ferreiro e Teberosky (1984), estudaram também com a mesma amostra de crianças de língua espanhola, as relações que estas estabelecem entre imagem e texto escrito, apresentando-lhes imagens acompanhadas de uma palavra ou de uma frase e perguntando-lhes onde havia coisas para ler, o que estava escrito e pedindo-lhes para assinalar o que tinham dito.

As autoras, através dos resultados obtidos propuseram quatro níveis evolutivos diferentes:

#### **Nível 1 – indiferenciação entre texto e imagem**

Quando é perguntado às crianças onde se pode ler, estas normalmente apontam no texto e na imagem, nomeiam o objecto desenhado, quando lhe é perguntado o que diz e quando assinalam o que disseram, tanto referem o texto como a imagem.

## Nível 2 – as crianças diferenciam entre texto e imagem

As crianças deste nível diferenciam a imagem de texto, quando relacionam o texto com o nome do objecto desenhado (ex: pato) e a imagem com o desenho do objecto (ex: um pato). A utilização ou não do artigo demonstra a diferenciação que a criança realiza entre imagem e texto.

Nível 3 – as crianças neste nível continuam a diferenciar entre texto e imagem, começando a dar atenção às propriedades gráficas do texto.

Nível 4 – há já uma correspondência entre o número de fragmentos escritos no texto e o número de palavras ditas. Inicialmente as correspondências referem-se a elementos gráficos e sílabas e posteriormente entre elementos gráficos e fones.

Por sua vez, Alves Martins e Mendes (1986), utilizando uma metodologia muito próxima daquela que foi utilizada pelas autoras acima citadas, estudaram as relações estabelecidas entre textos e imagens, por um grupo de crianças portuguesas entre os 4 e os 6 anos.

Para analisarem os dados, os autores diferenciaram as características da imagem e as características de um texto escrito, tendo considerado que os dois sistemas são diferentes em dois aspectos fundamentais, por um lado, no que diz respeito à estrutura da mensagem e por outro, relativamente aos campos de referência.

No que se refere ao primeiro aspecto foi considerado o carácter linear e literal da mensagem – que exige do sujeito uma descodificação – contrariamente ao carácter não linear e não literal da imagem – exigindo do sujeito uma interpretação.

Quanto aos campos de referência próprios de cada um dos sistemas (imagem, texto), consideraram o carácter figurativo da imagem dada a relação de semelhança entre o ícon e aquilo que representa.

Relativamente à escrita, não existe esta semelhança. A escrita reenvia para signos linguísticos onde a relação entre o significante e o significado é arbitrária.

Tendo por base estes pressupostos, os dados foram analisados, propondo os autores três níveis evolutivos distintos.

Num 1º nível, a que os autores chamaram de **leitura icónica do texto escrito**, a criança apesar de distinguir entre texto e imagem, não compreendeu ainda o carácter linear e literal da mensagem escrita, tratando o texto como se este reenviasse directamente para os objectos. A criança faz uma leitura do texto, muito parecida à leitura que faz da imagem, isto é, fala da escrita como se falasse da imagem.

No 2º nível, **hipótese do nome**, as crianças já tratam o texto e a imagem de maneira diferente. Segundo os autores, (...) *“a criança deixa de apenas falar sobre a escrita para passar a tentar dizer o que a escrita diz.”* (p. 55)

A eliminação do artigo definido, neste nível, é um índice da diferenciação estabelecida pelas crianças relativamente aos dois sistemas, assim quando se refere à imagem diz por ex: um barco, quando se refere ao texto diz barco.

No entanto no interior deste nível há respostas de valor genético diferente, quando o nome está ainda muito associado ao objecto, a criança apresenta muitas dificuldades em associar a escrita com a linguagem oral, não raciocina linguisticamente. Pelo contrário, há outras respostas em que a palavra é analisada com base num raciocínio linguístico, a criança raciocina sobre a palavra e não sobre o objecto que lhe está associado.

No 3º nível, ocorre o **tratamento linguístico da mensagem escrita**. A criança começa a estabelecer relações entre texto e som, a escrita começa a ser linguagem. A criança procura correspondências entre o oral e a escrita. No que se refere à frase, as crianças isolam e identificam os seus constituintes, no que se refere à palavra, identificam unidades de som.

Também Chauveau e Rogovas-Chauveau (1993; 1994), analisaram o modo como as crianças francesas de 6 anos, no início da escolaridade, mas antes da aprendizagem formal (no 1º mês de escolaridade), relacionam o texto e a imagem e como integram a informação diversificada.

Os autores apresentaram às crianças uma frase em duas linhas e colocavam-lhes questões do tipo:

“O que pensas que está escrito aqui?” e “Mostra-me com o dedo onde pensas que está escrito?”.

Os dados foram organizados em cinco níveis.

No 1º nível, a leitura é centrada na imagem sem considerar as propriedades do texto escrito. A criança tanto pode considerar a escrita como uma etiqueta do desenho, como pode inventar uma frase baseada na imagem. Relativamente às duas linhas da frase, a criança pode atribuir-lhes o mesmo significado ou dar um significado diferente para cada uma.

No 2º nível, a criança lê, tomando em consideração as características quantitativas da escrita. A criança atende ao comprimento do enunciado e ao número de segmentos separados por um espaço em branco. Pode fazer corresponder a cada palavra escrita, um nome, um sintagma nominal, ou um grupo verbal, sem fazer ligação sintáctica entre eles quando os enumera. Pode também associar uma sílaba a um fragmento escrito ou produzir uma frase que contenha mais ou menos o mesmo número de palavras que o texto escrito.

No 3º nível, a criança toma em conta os aspectos qualitativos da escrita. Quando interpreta o texto tem em consideração a forma das palavras, letras e sílabas, reconhece palavras isoladas e faz correspondências grafo-fonéticas. A criança não estabelece ainda uma relação entre decifração e compreensão do texto, ela pode centrar-se sobre as formas gráficas e desinteressar-se pela imagem, ou pensar que não pode fazer as duas coisas simultaneamente. No entanto, ao decifrar determinadas palavras pode descobrir o significado da frase.

No 4º nível, a criança torna-se um “verdadeiro leitor”. Tenta coordenar diferentes informações por exemplo, iconográficas e grafo-fonéticas, vários tipos de unidades linguísticas – letras, sílabas, palavras, frases; diversos tipos de operações – reconhecimento de palavras, decifração, predições semânticas – tentando tratá-las em

simultâneo, de forma a regular a sua actividade de leitura com compreensão. A criança pode cometer erros na decifração e na antecipação semântica, realizando várias tentativas e erros quando interpreta.

No 5º nível, a criança lê o texto de forma rápida e sem cometer erros .

Chauveau e Rogovas-Chauveau (1993), referem que nos seus trabalhos têm constatado que as concepções da criança sobre a leitura e a escrita explicam em parte os procedimentos pelos quais as crianças passam da interpretação de textos em que se baseiam unicamente na imagem, para uma actividade cognitiva complexa como é a leitura com compreensão. Este acesso ao “saber-ler”, implica que as crianças tenham compreendido o que são a leitura e a escrita, o que não acontece para muitas crianças aos 6 anos que ainda não compreenderam a dupla natureza da escrita - que transmite uma mensagem e que codifica a forma sonora da linguagem.

Ferreiro e Teberosky (1984), foram estudar também, as relações entre linguagem escrita e linguagem oral, mas agora propondo às crianças a leitura de textos não acompanhados de imagem.

As autoras propuseram às crianças três tipos de actividades. Numa primeira actividade era escrita uma frase em frente das crianças, que em seguida lhes era lida sendo-lhes depois pedido para mostrarem onde se encontrava uma determinada palavra, ou então, perante uma parte do texto era-lhes pedido que dissessem o que lá estava escrito. A frase era constituída por um sintagma nominal simples (substantivo com ou sem artigo) e por um verbo transitivo.

Perante os dados, as autoras propuseram uma progressão genética de acordo com 3 níveis conceptuais.

No nível 1, somente os substantivos se encontram representados. Apenas o conteúdo referencial da mensagem se encontra representado, ou seja, somente os objectos e personagens.

Como o texto é composto por um número de fragmentos superior ao número de objectos ou personagens da mensagem, as crianças defrontam-se com um conflito cognitivo que tem várias soluções. Deste modo, ou a criança faz corresponder a cada um dos fragmentos sobranes o nome de outro objecto que poderia estar incluído na acção transmitida pela frase, ou situam toda a frase num dos fragmentos interpretando os restantes como outras frases relacionadas com a primeira.

No nível 2, os substantivos e o verbo estão representados. As crianças pressupõem que no texto, para além dos nomes dos objectos, pode estar escrita também a relação entre eles, ou seja, o verbo. Mas como uma acção não é independente das personagens ou dos objectos, as crianças quando atribuem o verbo a um fragmento do texto, dizem-no conjuntamente com o objecto respectivo. Assim, o objecto é referido duas vezes em segmentos diferentes. Mais tarde a criança acabará por considerar que a localização do verbo na frase é independente do objecto com que se relaciona e vai atribuir a cada fragmento do texto um substantivo ou verbo.

No nível 3, os artigos também estão representados. Embora as crianças não decifrem o texto, elas localizam correctamente as palavras no mesmo. As crianças perceberam que a escrita é a transcrição da cadeia sonora emitida, incluindo também os artigos.

A amostra foi constituída por crianças de níveis sócio-económicos contrastados, tendo as autoras observado que as respostas de níveis mais avançados foram dadas pelas crianças de classe média enquanto que as de níveis menos evoluídos foram dadas pelas crianças de classe baixa.

No que se refere à idade das crianças, as autoras verificaram que apenas uma percentagem muito pequena de crianças de 6 anos aceitava que os artigos estivessem escritos no texto, isto quer dizer, que uma grande parte das crianças ao iniciarem a aprendizagem formal da leitura e da escrita, ainda não compreenderam que os artigos estão escritos nos textos, portanto encontram-se ainda num estágio muito pouco evoluído relativamente às relações que conseguem estabelecer entre a linguagem escrita e a linguagem oral.

Para além das tarefas já mencionadas, as autoras propuseram ainda mais duas actividades às crianças. Numa delas, voltavam a escrever uma frase em frente das crianças, sem deixar espaços em branco entre as palavras. Perguntavam-lhes posteriormente se achavam que estava bem escrito, se era necessário corrigir e como fariam. Chamavam ainda à atenção para as escritas anteriormente feitas, de maneira a fazerem comparação.

Na outra actividade, era também escrita uma frase diante das crianças sendo-lhes pedido para assinalarem as diversas palavras. Posteriormente trocavam a ordem das palavras perguntando-lhes o que tinha ficado escrito.

Os resultados obtidos para a primeira destas últimas actividades, demonstraram que a maioria das crianças consideraram que a frase estava bem escrita, não sendo necessário fazer qualquer tipo de correcção.

Relativamente à segunda destas actividades, os dados revelaram sete atitudes diferentes por parte das crianças, indo desde aquelas que consideraram que a frase continuava a ser a mesma, até àquelas que perceberam de imediato que a frase tinha sido alterada.

De acordo com as autoras, somente a criança que já compreendeu que a escrita representa a linguagem oral e que a representação espacial obedece à ordenação sonora, é que poderá concluir de imediato sobre a resposta correcta.

Todos estes trabalhos que temos vindo a passar em revisão, apresentam como principal preocupação a identificação dos diferentes níveis conceptuais, bem como a sua sucessão, no que respeita à aquisição da linguagem escrita e suas relações com a linguagem oral.

Vamos deter-nos seguidamente nas relações entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita.

## **2. CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA**

### **2.1. Consciência fonológica**

Assiste-se há alguns anos a um interesse crescente da investigação, no âmbito da consciência fonológica.

A consciência fonológica é uma das categorias principais das capacidades metalinguísticas, segundo Tunmer e Rohl (1991), sendo estas um sub-domínio da metacognição no que se refere à linguagem (Gombert, 1990).

Para as crianças pequenas, quando aprendem a falar, o facto das palavras serem constituídas por sequências únicas de sons, tem pouca ou nenhuma importância, porque elas dirigem o seu interesse apenas para o significado daquilo que dizem e ouvem.

No entanto, a consciência de que a fala pode ser analisada em termos de unidades fonológicas diferentes, implica um conhecimento explícito da linguagem, que é diferente do conhecimento implícito que qualquer falante tem de ter para produzir e compreender a linguagem oral (Alves Martins, 1994).

No que se refere à aquisição da linguagem escrita, parece óbvio que a criança tem que tomar consciência que as palavras orais são constituídas por uma sucessão de componentes fonéticos, correspondendo ao que é representado pelo código alfabético, na escrita. É esta consciência da estrutura fonológica da língua que se designa de Consciência Fonológica.

A definição de consciência fonológica não sendo muito consensual, é por vezes aplicada de forma controversa pelos diferentes autores.

A este propósito refere-se Silva (1992), que diz que para alguns autores, o conceito de consciência fonológica significa o acesso consciente ao nível fonético e à capacidade

para manipular cognitivamente as representações situadas a este nível e, para outros, significa a capacidade geral de sensibilidade aos sons do discurso oral.

Vários autores (Gombert, 1990; Tunmer et al., 1991; Wagner & Torgesen, 1987), referem que a consciência fonológica se relaciona com a capacidade de identificar as componentes fonéticas das unidades linguísticas, assim como, a de as manipular de uma forma deliberada.

Segundo Yopp (1995), a maior parte das crianças quando entram para o jardim de infância, não tem acesso à consciência fonológica, dado que poucas têm consciência de que as frases são compostas por palavras individuais e muito menos, de que estas podem ser segmentadas em fonemas.

Também Kozminsky e Kozminsky (1995), referem a consciência fonológica como a capacidade metalinguística para reflectir sobre os segmentos fonéticos da fala, bem como de os manipular.

Gombert (1990), refere que existem dois tipos de comportamentos fonológicos – comportamentos epifonológicos e metafonológicos. Os primeiros, prendem-se com a ideia de uma sensibilidade precoce para a discriminação da estrutura fonológica das palavras, de forma automática e não consciente, ocorrendo durante as actividades de produção e compreensão da linguagem. Os segundos, os metafonológicos, implicam uma análise explícita das palavras nos seus componentes fonológicos.

De acordo com alguns autores, o desenvolvimento da consciência fonológica envolve a aquisição de várias formas de consciência (Císero et al., 1995, cit. por Baptista, 1996).

Gombert (1990), Goswami et al. (1990), postulam a existência de pelo menos três formas de consciência fonológica:

- consciência silábica, consciência fonémica e consciência intra-silábica.

Deste modo e segundo Silva (1996), existem pelo menos três maneiras de dividir as palavras nos seus constituintes: ao nível das sílabas, dos fonemas e das unidades intra-

silábicas. Segundo a autora, dividir as palavras em sílabas, é a maneira mais óbvia de segmentar as palavras, na medida em que as sílabas correspondem a actos articulatórios unitários. No que se refere à análise das palavras em fonemas, estes são a menor unidade de som, sendo a reflexão consciente sobre os mesmos, muito difícil para as crianças, já que, os fonemas no discurso não são percebidos isoladamente, mas sim, no contexto do fonema imediatamente precedente e conseqüente.

A divisão intra-silábica corresponde a segmentações no interior das sílabas; são unidades fonológicas maiores que os fonemas mas mais pequenas que as sílabas.

Yopp (1995), diz que a consciência fonémica é a consciência de que a linguagem oral é composta por um encadeamento de sons, é a consciência dos fonemas.

Os fonemas sendo as unidades básicas do nosso sistema alfabético, correspondem segundo Silva (1992), à unidade sonora que não pode ser analisada em unidades mais pequenas.

Por sua vez, Richgels et al. (1996), referem a consciência fonológica como a atenção consciente dirigida aos fonemas, que são unidades de som que os oradores e os ouvintes inconscientemente combinam e põem em contraste para produzir e compreender palavras na linguagem oral.

De acordo com Wood e Terrell (1998), estes definem a consciência fonémica como o conhecimento da estrutura fonémica das palavras, isto é, quando uma criança consegue dividir uma palavra nos seus constituintes mais pequenos – os fonemas – então ela atingiu um nível de consciência fonémica.

Ainda segundo os mesmos autores, esta capacidade não deve ser confundida com a consciência fonológica, que é, como referem, uma consciência mais vasta das estruturas de som da fala e da qual a consciência fonémica é apenas um aspecto.

Treiman et al. (1998), ao falarem de consciência fonémica, referem-na como a capacidade para conceptualizar as palavras faladas como sequências de fonemas individuais, sendo este um aspecto importante da instrução alfabética.

De acordo com os autores, quando as crianças percebem essa sequência de fonemas individuais, apreenderam a base alfabética e são capazes de usar este sistema para ler e escrever bem. Se as crianças não conseguem dividir as palavras faladas em unidades mais pequenas, poderão vir a ter dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita.

Como temos vindo a aperceber-nos, vários são os autores que se têm debruçado sobre o estudo da consciência fonológica, parecendo haver consenso relativamente à existência de um desenvolvimento das competências fonológicas da criança.

Segundo Císero e Royer (1995, cit. por Baptista, 1996), a consciência fonológica desenvolve-se de acordo com um modelo progressivo, iniciando-se por formas simples e evoluindo para formas mais complexas, culminando na consciência fonémica.

Parece-nos pertinente referir alguns estudos sobre consciência fonológica, no que se refere ao seu desenvolvimento, bem como, à relação entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita .

## **2.2. Desenvolvimento das competências fonológicas**

São vários os estudos em que se procura perceber o modo como as crianças acedem à estrutura fonológica da língua.

Há autores que defendem que as crianças não possuem competências de análise fonológica, antes da aprendizagem formal da leitura e da escrita, enquanto outros consideram que já existe algum nível de consciência fonológica, antes do ensino formal. Na linha destes últimos, a capacidade das crianças em idade pré-escolar para analisar os segmentos das palavras, vai melhorando, apontando todos eles para o facto de as crianças obterem melhores resultados em tarefas de segmentação silábica do que quando a unidade a manipular é o fonema.

Um trabalho de Rosner e Simon (1971, cit. por Gombert, 1990), vem demonstrar que aos 6 anos 80% das crianças tiveram sucesso na tarefa de supressão da sílaba final e

50% na supressão da sílaba inicial. Estas percentagens descem significativamente quando se trata da tarefa de supressão fonémica, em que há uma taxa de sucesso de 20% na supressão do fonema final e de apenas 7% na supressão do fonema inicial.

Também Fox e Routh (1975, cit. Alves Martins, 1994), compararam através de uma tarefa de segmentação, a dificuldade apresentada por crianças de 4 anos, em aceder à sílaba ou ao fonema, tendo observado que enquanto 70% das crianças consegue chegar à segmentação silábica, apenas uma percentagem ínfima consegue a segmentação fonémica.

Tolchinsky, Teberosky et al. (1993, cit. por Vernon, 1998), realizaram um estudo com crianças espanholas e hebraicas de idade pré-escolar, em que lhes pediam para dizerem um conjunto de palavras nos seus “bocadinhos mais pequeninos”. Os resultados mostraram, no que se refere às crianças espanholas, que a unidade de segmentação alcançada com mais sucesso foi a sílaba. Nenhuma criança produziu segmentações fonémicas.

Por sua vez Vernon (1998) no seu estudo também refere a segmentação silábica como tendo um papel primordial no desenvolvimento das capacidades de análise metalinguística, nomeadamente nas capacidades fonológicas.

Os diversos trabalhos feitos neste âmbito, parecem assim demonstrar que as competências de análise silábica são mais precoces do que as competências de análise fonémica, ou seja, a consciência silábica precede a consciência fonémica.

Neste sentido vão também as conclusões de Silva (1996), quando avaliou as competências fonológicas numa amostra de crianças portuguesas em idade pré-escolar. A razão destes resultados poderá estar no facto de o grau de saliência das sílabas e dos fonemas ser bastante diferente e de os elementos fonéticos corresponderem a categorias abstractas de linguagem.

Liberman, Cooper, Shankweiler e Studdert-Kennedy (1967, cit. por Alves Martins, 1994), estes referem que ao contrário do que acontece com as sílabas, não existe uma base física simples para reconhecer os fonemas da fala. Não é possível segmentar um

sinal de fala de modo a que cada segmento corresponda a um fonema. Estes são mediatizados pelos sons, não correspondendo aos sons em si, mas a categorias abstractas de linguagem, tendo as crianças que desenvolver a consciência de uma entidade abstracta, que são os fonemas.

Alguns autores (Content, 1984; Content et al., 1984, cit. por Alegria, 1985), referem como explicação hipotética para esta dificuldade de segmentação ao nível fonémico, a localização destes segmentos na palavra. De acordo com os autores, as vogais são mais fáceis de detectar que as consoantes podendo funcionar como sílabas e/ou serem pronunciadas isoladamente, funcionando como fonemas.

Referem, ainda, que a segmentação silábica em palavras em que se verifica a presença de consoantes oclusivas (b, d, g, p, t), é provavelmente mais difícil, já que estas consoantes são muito sensíveis ao contexto oral.

Treiman (1981), constatou que as crianças obtinham melhores resultados na segmentação de sílabas vogal-consoante do que nas sílabas consoante-vogal, já que as primeiras permitem pronunciar isoladamente a vogal, coincidindo assim com o fonema.

Num outro estudo, Treiman et al. (1998) demonstram que, contrariamente àquilo que se pensava, as crianças não tinham melhores desempenhos nas consoantes fricativas do que nas oclusivas, numa tarefa de reconhecimento de fonemas. No entanto, era mais provável que as crianças pré-escolares pensassem erradamente, que uma sílaba começava com um fonema alvo quando o fonema inicial da sílaba só diferia em termos de sonorização, do que quando diferia em termos do local onde é articulado ou quando diferia no local de articulação e na sonorização.

Outro aspecto da consciência fonológica, para além das sílabas e dos fonemas, que já abordámos, refere-se às competências de identificação e manipulação de unidades intra-silábicas, menores que a sílaba, mas, por sua vez maiores que o fonema.

Segundo Treiman (1989), a sílaba pode decompor-se em duas partes – o ataque e a rima, sendo o ataque, a consoante ou grupo de consoantes iniciais da sílaba e a rima, o conjunto de fonemas que se seguem.

Outros autores como Kirtley, Bryant, MacLean e Bradley, (1989), referenciam as capacidades intra-silábicas nos seus estudos verificando que antes da aprendizagem da leitura as crianças obtêm sucesso em tarefas em que categorizam palavras com base no ataque, tendo bastantes dificuldades quando têm que quebrar a rima para as categorizar.

Estes resultados mostram que as crianças são capazes de segmentar as sílabas em ataque e rima, antes da aprendizagem formal da leitura/escrita, continuando a ter sérias dificuldades em identificar os fonemas, tornando-se no entanto esta tarefa mais fácil quando estes (os fonemas) coincidem com o ataque.

Treiman (1983; 1985), efectuou duas investigações sobre a consciência de unidades intra-silábicas. Na primeira, trabalhou com adultos e na segunda com crianças de 8 anos, em que utilizou uma tarefa de substituição de fonemas numa palavra oral, o que em certos casos quebrava a rima ou o ataque e noutros conservava a rima ou o ataque.

Os resultados evidenciaram melhores desempenhos quando a rima ou o ataque são conservados.

Destas investigações surge então a ideia de que a competência para segmentar fonemas é precedida pela capacidade de segmentar unidades silábicas em unidades intra-silábicas.

Também Silva (1996), aponta para esta conclusão. A autora evidencia que as tarefas fonéticas que pressupõem a análise de componentes intra-silábicos, são tarefas que as crianças pré-escolares resolvem com algum sucesso, antes da aprendizagem formal da leitura e da escrita.

Císero e Royer (1995, cit. por Baptista, 1996), propõem a ideia de que quanto maior for o nível de consciência silábica ou intra-silábica, adquirido pelas crianças, maior será a facilidade que terão em tarefas de segmentação fonémica, isto, no contexto de um modelo de desenvolvimento progressivo, como já tivemos ocasião de referir, no qual, a evolução da consciência fonológica começa por formas simples de consciência, progredindo para formas mais complexas, culminando na consciência fonémica.

Verifica-se nas investigações sobre esta área de conhecimento, uma variação muito grande quer no tipo de tarefas para avaliar a consciência fonológica, como nos procedimentos e materiais usados, o que implica diferentes requisitos cognitivos, resultando daqui, algumas divergências ao nível dos resultados obtidos (Tunmer et al., 1991).

Acerca desta problemática se referem Treiman et al. (1998), quando salientam que se têm vindo a construir muitos testes para avaliar a consciência fonológica, sendo que, os mesmos variam tanto nas exigências cognitivas das tarefas que as crianças têm que levar a cabo, como na estrutura linguística dos itens, o que leva a que se torne difícil comparar resultados nos desempenhos destes testes.

Uma das conclusões deste estudo, é a necessidade de se atender à estrutura linguística dos itens como determinante do desempenho das crianças, no que se refere concretamente às tarefas fonémicas.

Alves Martins (1994), referindo-se às dificuldades de ordem cognitiva implicadas nas tarefas, diz que:

*(...) “as tarefas de supressão de um fonema implicam uma sobrecarga da memória de trabalho visto que a criança tem que manter em memória os resultados de uma primeira operação (comparação de cada fonema com a palavra alvo), enquanto executa uma segunda operação (supressão do fonema idêntico ao alvo e recombinação dos elementos que restaram para darem origem à resposta pretendida).” (p. 82)*

Segundo Lundberg et al. (1988), um problema que se relaciona com os estudos sobre consciência fonológica com crianças em idade pré-escolar, é a falta de controlo das possíveis influências das conceptualizações infantis sobre a escrita.

Nesta ordem de ideias, Mann (1989), considera que as escritas das crianças antes da aprendizagem formal, que se orientam pela hipótese silábica, traduzem a competência precoce da criança em aceder à estrutura fonológica da palavra e à análise fonética, o que irá mais tarde influenciar a aprendizagem formal da leitura e da escrita.

Também Richgels et al. (1996), referem que as escritas inventadas que a criança tem competência para produzir, lhe permitem consolidar a consciência fonológica.

Por sua vez, também Vernon (1998), salienta que a consciência fonológica tem uma evolução estritamente relacionada com o conhecimento sobre a escrita.

### **2.3. Consciência fonológica e aprendizagem da leitura e da escrita**

Há quase três décadas que os estudos sobre consciência fonológica se multiplicaram e em todos eles é nítida a importância que é dada às relações entre as competências de análise explícita da fala e a aprendizagem da leitura.

De facto, a aprendizagem da leitura num determinado sistema de escrita, pressupõe ser capaz de pensar na fala de forma explícita e estar consciente de que ela é composta por unidades fonológicas que correspondem ao que é representado no código escrito. Isto é, num sistema de escrita alfabético, a criança para aprender a ler, tem que fazer uma análise consciente da língua até ao nível dos fonemas, pressupondo que as letras do alfabeto representam os fonemas, só assim compreenderá o alfabeto (Alves Martins, 1994; Alegria, 1985).

No entanto, apesar de existirem muitos dados empíricos acerca da relação causal entre a sensibilidade aos segmentos fonéticos das palavras e o sucesso na aprendizagem da leitura/escrita, o sentido desta relação causal é uma questão controversa entre os vários autores.

Assim, há autores que defendem que as crianças já possuem um elevado nível de consciência fonológica antes do início da escolaridade, enquanto outros como Bruce (1964, cit. por Alves Martins, 1994), pensam que antes dos 7 anos as crianças não são detentoras de competências fonológicas.

Surgem deste modo, três perspectivas diferentes no sentido de ser explicada esta relação:

- A consciência fonológica como efeito da aprendizagem da leitura;
- A consciência fonológica como precursor da aprendizagem da leitura;
- A relação de causalidade recíproca entre consciência fonológica e aprendizagem de leitura.

### **2.3.1. Consciência fonológica como efeito da aprendizagem da leitura e da escrita**

Alguns autores (Bertelson, Morais, Alegria & Content, 1985; Morais et al., 1987), defendem que a capacidade de explicitação consciente das unidades da fala decorre geralmente da aprendizagem da leitura. Eles referem que esta capacidade não se desenvolve de forma espontânea, requerendo algum tipo de treino, que leva o sujeito a centrar-se nas unidades segmentais da fala.

Os autores não põem de lado a ideia de que a consciência fonológica se possa desenvolver através de programas de treino específico, considerando no entanto, que é a aprendizagem da leitura o factor principal de desenvolvimento da consciência fonológica.

Esta perspectiva confirma-se de certo modo, quando se comparam adultos analfabetos e adultos alfabetizados tardiamente.

Morais et al. (1979, cit. por Alves Martins, 1994 e cit. por Silva, 1997), observaram que os analfabetos obtêm resultados inferiores aos dos alfabetizados tardiamente, em tarefas de manipulação consciente de unidades fonémicas.

Acerca desta problemática (Morais, Bertelson, Cary & Alegria, 1986), e com este tipo de população, efectuaram mais estudos, podendo concluir-se que a aprendizagem da leitura determina o desenvolvimento da consciência fonémica, o que vem explicar o facto de os analfabetos obterem resultados sempre piores do que os alfabetizados, nas provas que implicam a manipulação de fonemas.

Os resultados destes trabalhos, revelaram também que os analfabetos mostram alguma capacidade para detectar e manipular unidades fonológicas maiores que o fonema, como as sílabas e as rimas, no entanto, os seus resultados são sempre inferiores aos dos alfabetizados, não sendo no entanto tão marcada a diferença como quando se trata de fonemas.

Como consequência, parece poder concluir-se, igualmente, que a consciência silábica também é influenciada, em menor grau, pela aprendizagem da leitura, já que os alfabetizados obtiveram melhores resultados do que os analfabetos (embora as diferenças fossem pouco significativas).

Morais (1991) sugere que, como não há uma correspondência exacta entre as letras e os sons, a consciência fonémica não pode surgir naturalmente da consciência fonológica. Para apoiar esta ideia, Moraes (op. cit.) chama a atenção para a descoberta de que as crianças que têm consciência da rima – consciência esta que segundo Bradley (1988), leva a uma consciência dos fonemas – têm maus desempenhos nas tarefas que exigem uma manipulação explícita dos fonemas.

Nas ideias deste autor é notória a natureza da consciência fonémica como artefacto da capacidade de leitura.

Outros dados obtidos em estudos longitudinais, parecem apontar para o facto de a capacidade de análise fonética aumentar à medida que as crianças progridem na aprendizagem, o que demonstra por sua vez, que a aprendizagem formal da leitura e da escrita é responsável pelo desenvolvimento da consciência fonémica e não um pré-requisito.

Foi o que observaram Alegria et al. (1979), quando pediram a crianças do 1º ano de escolaridade que realizassem uma prova de supressão e junção de um fonema, no início de uma palavra, em três momentos diferentes ao longo do ano lectivo. Verificaram que as percentagens de sucesso aumentavam à medida que se avançava do princípio para o fim do ano.

Outros estudos longitudinais em que foram acompanhadas e testadas crianças, basicamente em tarefas fonémicas durante vários anos, iniciando-se sempre em idade pré-escolar, demonstraram por um lado, que anteriormente à aprendizagem da leitura as crianças apresentam muitas dificuldades em tarefas de detecção e manipulação fonémica e por outro, que alguns fonemas oferecem menos dificuldades, sendo o caso daqueles em que a supressão não quebra a rima (Bruce, 1964; Calfee, 1977; Fox et al., 1975, cit. por Alves Martins, 1994).

Também os resultados de Perfetti et al. (1987, cit. por Tunmer & Rohl, 1991) vêm nesta linha de ideias, demonstrando que as crianças mais avançadas relativamente à leitura no início do ano, foram aquelas que em três tarefas fonémicas – síntese, contagem e supressão de fonemas – obtiveram os melhores resultados.

Os dados relativos a estes trabalhos, sugerem portanto, que as crianças em idade pré-escolar, ou seja, ainda não submetidas a uma aprendizagem formal do código alfabético, têm, segundo Silva (1997), dificuldades em proceder a julgamentos de carácter fonológico que se baseiem numa consciência explícita dos fonemas e que, por sua vez, se torna evidente que este tipo de tarefas cognitivamente complexas, requer um grande domínio do código alfabético.

Segundo alguns autores ( Ehrie et al. 1980; Tunmer & Nesdale, 1985, cit. por Tunmer et al., 1991), a influência do código alfabético sobre a consciência fonológica é notória, pelo facto de as crianças que já sabem ler terem disponíveis imagens ortográficas que não contaminam o desempenho sobre a análise fonológica das palavras.

Por outro lado, os estudos transculturais, em que se comparam pessoas que aprenderam uma escrita alfabética com pessoas que aprenderam uma escrita não alfabética (Read, Zhang, Nie & Ding, 1986, cit. por Alves Martins, 1994), demonstram que não é a aprendizagem da leitura que leva ao desenvolvimento da consciência fonémica, mas sim, a aprendizagem da leitura num sistema alfabético de escrita.

Mann (1986), conclui também neste sentido quando analisa os resultados obtidos num trabalho em que compara um grupo de crianças americanas de 6 anos que estavam a iniciar a aprendizagem da escrita alfabética, com um grupo de crianças japonesas

igualmente de 6 anos, que se encontravam a aprender dois tipos de escrita diferentes, a escrita logográfica chinesa e uma escrita de tipo silábico, em tarefas de contagem e supressão de sílabas e fonemas.

A autora, chegou à conclusão que as crianças americanas obtinham mais sucesso do que as japonesas no desempenho das tarefas fonémicas, não havendo no entanto, diferenças significativas entre os dois grupos relativamente às tarefas silábicas.

Ainda dentro desta perspectiva, segundo a qual, a aprendizagem da leitura influencia a consciência fonológica, realizaram-se estudos sobre bons e maus leitores.

Morais et al. (1984), efectuaram uma investigação com um grupo de crianças disléxicas entre os 6 e os 9 anos e com outro grupo formado por leitores normais. Propuseram-lhes três tarefas diferentes. Uma das tarefas consistia em retirar a nota inicial de um conjunto de 4 notas tocadas num xilofone, outra tarefa tinha a ver com a segmentação de palavras e pseudo-palavras em sílabas e a outra, em fonemas.

A comparação dos resultados dos dois grupos permitiu verificar que nas primeiras provas as diferenças entre bons e maus leitores não tinham expressão significativa, enquanto na prova de segmentação fonémica os bons leitores obtinham resultados substancialmente superiores.

Também outros autores como Casalis e Lecoq (1992), evidenciaram correlações elevadas entre a análise fonémica e as perturbações em leitura.

Esta perspectiva demonstra alguma fragilidade quando os resultados de alguns estudos mostram que a sensibilidade à rima surge antes da aprendizagem formal da leitura e da escrita, sendo esta sensibilidade, considerada um factor preditivo de futuro sucesso na aprendizagem da leitura.

### **2.3.2. Consciência fonológica como precursor da aprendizagem da leitura e da escrita**

De acordo com esta perspectiva, autores como (Bradley et al., 1986; 1990; 1991; Lundberg, 1991; Mann, 1991), referem que é necessário algum nível de consciência fonética para que as crianças possam aceder às relações entre o oral e a escrita, surgindo a ideia de consciência fonológica como pré-requisito para a aprendizagem da leitura.

Consideram assim, que a consciência fonológica é um bom preditor do sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita, referindo que existe uma relação estreita entre a sensibilidade das crianças aos sons das palavras e o seu progresso na aprendizagem da leitura.

Segundo os autores, bastantes crianças em idade pré-escolar desenvolvem mais ou menos naturalmente a capacidade para manipular rimas.

De acordo com Liberman (1973, cit. por Wood & Terrell, 1998), a consciência das sílabas e das rimas parece desenvolver-se espontaneamente, como parte de uma progressão natural da consciência fonológica.

Silva (1997), referindo-se a este contexto teórico, salienta que é frequente que aos 4 anos as crianças sejam capazes de perceber que “cão” rima com “pão”, mas não com “mar”. Este tipo de análise das palavras com base em padrões sonoros comuns e na divisão ataque/rima das sílabas irá repercutir-se na aprendizagem da leitura, na medida em que as crianças irão utilizar este tipo de conhecimentos para procederem a descodificações por analogia.

Bradley (1988) e Bryant et al. (1990), sugerem que a consciência de rima leva a uma consciência dos fonemas.

No entanto, Bryant et al.(1990), apesar de considerarem este tipo de competências fonológicas como pré-requisitos para a aprendizagem da leitura e da escrita, consideram

também que as crianças só têm acesso consciente à estrutura fonémica das palavras, através do ensino explícito da leitura.

Estas ideias são corroboradas por diferentes tipos de estudos: os de carácter longitudinal – onde se analisa a relação entre as competências fonológicas das crianças antes da sua entrada para a escola e os seus resultados em leitura e escrita – por estudos transculturais, em que se faz a análise dos desempenhos em tarefas fonológicas de crianças que aprenderam a ler num sistema alfabético de escrita, ou num sistema não alfabético e ainda os estudos onde se procede a treinos fonológicos antes do ensino formal e se avalia o seu efeito no sucesso da aprendizagem da leitura.

Relativamente aos primeiros, os estudos longitudinais, no que se refere à relação entre as capacidades de análise fonémica e a aprendizagem da leitura, parece haver consonância relativamente aos resultados, entre os autores (Share, Jorm, MacLean & Mathews, 1984, cit. por Alves Martins, 1994), apontando as conclusões no sentido de que a consciência fonémica é um bom preditor da aprendizagem da leitura.

Mann (1984), realizou um estudo longitudinal em que tendo passado uma prova sobre consciência silábica e outra sobre consciência fonémica, vai analisar um ano mais tarde o seu impacto nos resultados em leitura. Verificou que as provas de consciência fonémica foram os melhores preditores destes resultados.

Também Tunmer et al. (1985), chegaram às mesmas conclusões numa investigação em que analisaram a relação entre as capacidades de análise fonémica e a aprendizagem da leitura.

Por sua vez, Lundberg (1991; 1994), realçando a natureza complexa da contribuição da consciência fonémica para a capacidade de ler e escrever, sugere que se a consciência fonémica fosse um artefacto da capacidade de leitura, então não existiria em crianças de idade pré-escolar que não sabem ler nem escrever, no sentido convencional dos termos.

Para examinar estas ideias, analisou cuidadosamente os dados obtidos por Lundberg et al. (1980). Das 200 crianças examinadas, 51 não sabiam ler. Nove destas eram capazes

de dividir os fonemas e 3 ou 4 obtiveram pontuação em tarefas mais complexas de manipulação de fonemas.

De igual forma, num outro trabalho – Lundberg et al. (1988) – 2% das crianças que não sabiam ler nessa amostra, foram capazes de levar a cabo 50% das tarefas de consciência fonémica.

Também Lundberg (1994), refere que noutra amostra de 387 crianças escandinavas, pré-escolares, foram resolvidas com sucesso 75% das tarefas de rima, 50% das tarefas de divisão silábica e 9% das tarefas de consciência fonémica.

Estes resultados provam que, apesar de a consciência fonémica ser muito baixa nos pré-leitores, o facto de algumas crianças conseguirem revelar sinais de capacidade fonémica, é a evidência de que a consciência fonémica não é, necessariamente, uma consequência da leitura.

Bowey (1994), encontrou provas de que crianças pré-escolares apresentam níveis de consciência fonémica e fonológica e que esses níveis de conhecimento são mais baixos do que os que apresentam as crianças da mesma idade, mas que revelam sinais de uma capacidade de leitura emergente.

Lundberg (1991), referindo-se de novo ao seu trabalho – Lundberg et al. (1980) – aponta como as causas mais determinantes do sucesso em leitura e escrita no 2º ano, a capacidade de inversão de fonemas e mistura de fonemas, medidas antes da aprendizagem formal. O autor refere assim que:

*(...) “a consciência fonémica é um precursor crítico da aquisição da leitura e não uma mera consequência de se saber ler.” (p. 50)*

Também Nation e Hulme (1997), mais recentemente concluem neste sentido. Os autores encontraram resultados idênticos, que mostram correlações fortes entre a segmentação fonémica e a capacidade de ler e escrever em crianças em idade escolar.

MacLean, Bryant e Bradley (1987), mostraram a importância de outras unidades fonéticas, como as rimas e aliterações, nos desempenhos futuros em leitura e escrita. Segundo os autores, esta ligação entre a capacidade precoce para detectar rimas e o sucesso na aprendizagem da leitura verifica-se, pelo facto de as crianças serem capazes de descobrir a forma como lêem as palavras, que embora diferentes, vão rimar com as palavras que já conhecem. Relativamente a este aspecto, é menor a concordância entre os diversos autores.

Gombert (1990), não está de acordo com a ideia referida acima, acentuando que, para que tal aconteça, é preciso que as crianças dominem simultaneamente um conjunto de correspondências grafo-fonémicas, sem as quais, não será possível que leiam novas palavras.

No entanto, Bryant e Bradley (1983), demonstraram uma correlação significativa entre a sensibilidade inicial das crianças à rima e aliteração com os resultados das mesmas, em provas de leitura e ortografia. Os resultados nas provas de rima permitiram prever o sucesso em leitura e escrita.

Noutro estudo, Bryant et al. (1990), encontraram basicamente os mesmos resultados, embora tenham trabalhado também com a análise a nível dos fonemas.

Os resultados mostraram que apesar das medidas fonémicas permitirem a previsão dos resultados em leitura, no entanto, as provas de rima prevêm melhor esses resultados na leitura. De acordo com os autores, estes resultados demonstram bem a existência de uma relação específica entre as competências fonológicas e a leitura.

Wood e Terrell (1998), avaliaram 30 crianças em idade pré-escolar que não sabiam ler nem escrever, numa bateria de testes destinados a dar um perfil da consciência fonológica antes de andar à escola. A capacidade destas crianças relativamente à leitura e à escrita foi verificada no final de cada período escolar, durante 5 períodos.

Os resultados sugerem que as crianças pequenas desenvolvem a consciência fonémica antes de aprenderem a ler formalmente, sendo a capacidade que possuem para detectar a rima, o melhor preditor do desenvolvimento inicial da leitura.

Estes resultados vêm corroborar as provas cada vez mais evidentes, segundo os autores, de que a consciência de rima está associada com a aprendizagem da leitura e da escrita como bom preditor e que, para além disto, distingue entre bons e maus leitores.

Ainda a propósito do consenso entre as investigações acerca de outras unidades fonológicas como o ataque e a rima e a sua influência na aprendizagem da leitura, que não parece ser muito óbvio entre os autores, Vernon (1998), refere que é necessário confrontar diferentes línguas e evitar generalizações abusivas a partir de línguas tais como o inglês. A autora não verificou esta tendência em crianças de língua espanhola.

No entanto, apesar de não serem muitos os estudos sobre esta questão, fora da língua inglesa, alguns linguistas como Cairns e Feinstein (1982, cit. por Treiman, 1989), sugerem que todas as línguas apresentam uma organização ataque/rima da sílaba.

Um estudo transcultural efectuado por Mann (1986), com crianças japonesas de nove e dez anos que não foram ensinadas num sistema de escrita alfabético, em tarefas de contagens de sílabas e fonemas e supressão de sílabas e fonemas, verificou que as crianças obtiveram sucesso, independentemente de não conhecerem a escrita alfabética.

Estes resultados mostram, segundo a autora, que a aprendizagem da leitura não é a única via para desenvolver a consciência fonémica.

Outros estudos, vêm na mesma linha, parecendo apontar para que a consciência fonémica se possa desenvolver de maneira independente da leitura (Downing & Downing, 1983; Olofsson & Lundberg, 1983, cit. por Alves Martins, 1994).

Estas investigações de âmbito transcultural, parecem relativizar a ideia de que a consciência fonémica seria a consequência da aprendizagem de um sistema alfabético de escrita, pondo em evidência a possibilidade de um desenvolvimento independente desta aprendizagem.

Relativamente aos programas de treino metafonológico, de uma forma genérica, vêm demonstrar que se treinarmos as crianças no sentido de aumentar a sua sensibilidade aos

componentes sonoros das palavras, isso vai revelar-se conseqüentemente, de uma forma positiva, na aprendizagem da leitura e da escrita.

Lundberg et al. (1988), levaram a cabo um programa de treino metafonológico com 400 crianças de idade pré-escolar, durante 8 meses.

As crianças foram divididas em 2 grupos, experimental e controlo, sendo as tarefas propostas às crianças do grupo experimental, a mistura e divisão de fonemas, no domínio auditivo, sem referências ao alfabeto escrito.

Os resultados deste programa permitiram verificar uma melhoria significativa na consciência fonológica em geral e especificamente, ao nível da consciência fonémica. Para além disto, este grupo de crianças teve um desempenho significativamente melhor em leitura e escrita do que o grupo de controlo, quando começaram a aprendizagem formal.

Bryant e Bradley (1983), num estudo por nós já referido, seleccionaram 65 crianças do total da amostra – 400 – que obtiveram sucesso em provas de rima e aliteração.

As crianças foram divididas em 4 grupos. Ao 1º grupo coube a tarefa de categorizar palavras com base em rimas, ao 2º, para além de classificar sons, foi treinado para associar letras a sons e os outros dois grupos serviram de controlo, sem tarefas específicas.

A análise permitiu verificar que os grupos experimentais alcançaram melhores resultados ao nível da aprendizagem da leitura e da escrita, três anos depois. Apesar disto, só o 2º grupo experimental é que obteve resultados significativamente superiores aos resultados obtidos pelos grupos de controlo, o que vem sugerir que o treino de rimas tem relação positiva nos desempenhos em leitura, quando são trabalhadas simultaneamente as relações entre os fonemas e as letras.

Mais tarde, em 1993, os mesmos autores reforçam estas ideias, quando sugerem que este tipo de estudos devem fazer uma referência explícita às letras bem como aos fonemas correspondentes, para serem bem sucedidos.

Por sua vez, Kozminsky e Kozminsky (1995), neste contexto, demonstram que o treino de consciência fonológica em crianças de cinco anos, influencia significativamente as capacidades de leitura e compreensão nos primeiros anos de escola.

Também Mann (1993), conclui neste sentido, dizendo que a aquisição da consciência das unidades que compõem o sistema de escrita, é um passo importantíssimo para a aprendizagem da leitura/escrita.

Podemos dizer, que todos estes estudos sugerem que a consciência fonológica, nomeadamente a fonémica, pode ser treinada fora do contexto formal da leitura, com consequências positivas na aprendizagem da mesma.

### **2.3.3. Relação de reciprocidade entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita**

De acordo com a literatura, parece poder referir-se que as duas orientações descritas anteriormente, sobre as relações de causalidade entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura, não se excluem, ambas contribuem para o esclarecimento desta problemática, mostrando no fundo, a natureza complexa desta relação.

Esta terceira linha de orientação sugere-nos assim, a consciência fonológica como causa, mas também como consequência da aprendizagem da leitura.

Por conseguinte, a criança deverá dispor de um mínimo de consciência fonológica para poder aceder à aprendizagem da leitura. Este acesso permitir-lhe-à desenvolver a competência para efectuar tratamentos metalinguísticos mais complexos (Stanovich, 1986, cit. por Tunmer, 1989).

Tunmer (1989) refere assim que à medida que a criança vai integrando a aprendizagem da leitura, se assiste a um reforço mútuo quer do desenvolvimento da consciência fonológica, quer no progresso na leitura.

A maior parte dos investigadores estão de acordo, em que a relação entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura é uma relação de natureza recíproca. Isto quer dizer que, a consciência fonológica ajuda o leitor principiante a tirar partido do sistema alfabético, ao mesmo tempo que, o ser ensinado a ler ajuda a desenvolver a consciência fonológica (Schneider, 1993).

Existe portanto uma relação de causalidade recíproca, como é referido por alguns autores (Perfetti, 1989; Tunmer & Hoover, 1992). O facto de a consciência fonológica ser considerada um pré-requisito, é compatível com a possibilidade da aprendizagem da leitura facilitar o seu desenvolvimento.

É o que referem também Wagner et al. (1994) e McGuinness et al. (1994), quando dizem que existem provas longitudinais que sugerem que a consciência fonológica e a capacidade para ler e escrever se desenvolvem como resultado de influências recíprocas e que a consciência alfabética e a consciência fonológica levam igualmente, ao desenvolvimento uma da outra.

Bentin et al. (1992), sugerem que as crianças pré-escolares apresentam, de facto, um nível de consciência fonológica natural em fase de desenvolvimento, incluindo a consciência de fonemas, que evolui rapidamente assim que as crianças iniciam a aprendizagem da leitura e da escrita.

Segundo o autor, nesta altura, o nível de consciência fonológica “dá um salto” de cerca de 32% superior à taxa natural de desenvolvimento.

Também Perfetti et al. (1987, cit. por Tunmer, 1989), efectuaram um estudo longitudinal, durante um ano. Foram avaliar os conhecimentos fonémicos e o nível de leitura. Os resultados encontrados mostram que os progressos em leitura parecem fazer melhorar as competências fonológicas e o aumento destas capacidades parece levar a progressos na leitura. Os autores sugerem assim, uma relação recíproca, nos resultados encontrados.

Alves Martins (1994), refere-se directamente à natureza recíproca entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e escrita:

*(...) “a aprendizagem da leitura de uma língua alfabética pressupõe a ativação de capacidades fonológicas já presentes. Estas constituem um elemento facilitador da aprendizagem da leitura e por sua vez desenvolvem-se a partir dessa mesma aprendizagem.” (p. 92)*

Richgels et al. (1996), salienta que já é bastante evidente esta relação recíproca entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita, incluindo a consciência fonémica.

Salienta Silva (1992), neste contexto, que a problemática levantada a respeito da relação causal entre estes dois tipos de conhecimento – consciência fonológica e leitura – tem que ver com uma certa ambiguidade na amplitude dos segmentos fonológicos incluídos nas diferentes definições de consciência fonológica, por um lado e, por outro, com a diversidade e dificuldade de tarefas que os investigadores usam para analisarem a consciência fonológica. No entanto e segundo Silva (1997):

*(...) “as evidências que existem sugerem que é necessário algumas competências fonémicas rudimentares para que a criança consiga aprender o código alfabético, o que não exclui que esse tipo de competências não possa ser melhorado e desenvolvido através da aprendizagem da leitura.” (p. 228)*

Alves Martins e Silva (1999), salientam que não há ainda, no entanto, qualquer consenso sobre o que se pode considerar como “mínimo” de capacidades de reflexão sobre o oral para que a criança tenha sucesso no seu processo de alfabetização.

#### **2.3.4. Consciência fonológica e conhecimento do nome das letras**

Tendo subjacentes os dados da literatura disponível neste contexto, parece haver evidências empíricas que nos sugerem que o conhecimento que as crianças possuem acerca do nome das letras influencia-as na descoberta das correspondências grafo-fonéticas, na medida em que o nome das letras inclui o fonema que representam.

Ehri (1989), a este propósito, diz que, dado que a maior parte das letras contêm o fonema ao qual essa letra se refere, o conhecimento dos seus nomes deveria ser um facilitador da descoberta das correspondências grafo-fonémicas.

No entanto, segundo Silva (1997), o nome das letras corresponde somente a analogias pouco precisas dos fonemas representados nas palavras faladas, ou seja, para que a criança possa perceber que a letra “p” pertence à palavra “pai”, terá de ser capaz de segmentar a palavra, para perceber a relação que existe entre a letra “p” e o fonema /p/.

Assim, parece então que o conhecimento do nome das letras e a capacidade de segmentação funcionam provavelmente em interacção.

Tunmer (1989), sugere que o conhecimento do nome das letras só por si, não se revela eficaz, concomitantemente é necessário que a criança seja capaz de segmentar palavras em fonemas.

Bradley e Bryant (1983), sugerem a acção combinada entre a consciência fonológica e o conhecimento das letras, na promoção da aprendizagem da leitura.

No mesmo sentido vão as conclusões de Byrne (1992) e de Byrne et al. (1990), que referem que a interacção entre o conhecimento de letras e as competências fonémicas, facilitam a compreensão do princípio alfabético e a iniciação da escrita.

Estas ideias, são corroboradas pelos resultados de investigações neste campo, que sugerem que as crianças só beneficiam do conhecimento que têm acerca do nome das letras, quando dispõem de algum nível de consciência fonológica.

Vamos deter-nos nalguns destes trabalhos.

Share et al. (1984, cit. por Tunmer & Hoover, 1992), realizaram um estudo em que concluíram que a capacidade de segmentação fonémica e o conhecimento de letras se constituíram como os dois preditores mais fortes no sucesso em leitura, dois anos após. Neste estudo foram utilizadas 39 medidas que poderiam prever as futuras capacidades em leitura.

Também Tunmer e Nesdale (1988, cit. por Silva, 1997), efectuaram uma investigação, em que avaliaram uma amostra de 101 crianças do 1º ano de escolaridade em tarefas de leitura de pseudo-palavras, consciência fonológica e conhecimento de letras.

Os resultados permitiram-lhes verificar que foram as crianças que ao mesmo tempo conheciam mais letras e que obtiveram melhores resultados nas provas fonológicas, que tinham melhores resultados na prova de descodificação de pseudo-palavras.

Consequentemente observaram que as crianças que conheciam muitas letras, mas que não dispunham de competências fonológicas, obtiveram resultados significativamente mais baixos nas provas de descodificação.

Alves Martins (1994), num estudo longitudinal, em que, dentre outras variáveis metalinguísticas, analisou o efeito do conhecimento do nome das letras nos progressos em leitura no final do 1º ano de escolaridade, verificou que são as crianças que melhor conhecem os nomes das letras no início do ano, as que consequentemente melhor aprendem a ler no final desse mesmo ano.

Também Rego (1997), aborda estas questões e refere que a consciência fonológica pode facilitar a aquisição, pelas crianças, do conhecimento das correspondências letras-sons e, desta forma, influenciar as suas capacidades de descodificação da leitura.

### **3. CONCEPTUALIZAÇÕES INFANTIS SOBRE A ESCRITA E CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA**

Pelo desenvolvimento que temos vindo a dar ao nosso trabalho e de acordo com o que encontramos sistematicamente na literatura, torna-se clara a existência de duas grandes linhas de investigação. Por um lado, encontramos os trabalhos que se interessam por estabelecer e analisar uma psicogénese da leitura e da escrita, por outro, os que evidenciam a importância das relações entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura, sem no entanto, ou quase nunca, se interpenetrarem, ou seja, tanto os trabalhos sobre consciência fonológica como os trabalhos sobre as conceptualizações

infantis sobre a linguagem escrita, não tomam geralmente em conta os dados de umas e outras investigações.

No entanto, no que se refere aos estudos sobre as conceptualizações sobre a escrita, como já amplamente referimos, eles evidenciam que a criança antes da aprendizagem formal é detentora de todo um conjunto de conhecimentos sobre a escrita que existe no seu meio, já tendo reflectido sobre ela e tendo ideias próprias sobre as suas propriedades e sobre o que representa, o que a leva a construir hipóteses geneticamente ordenadas, que consoante a criança e a forma como reelaborou as informações que o meio lhe ofereceu acerca da escrita, assim as hipóteses que construiu se aproximam mais ou menos dos princípios alfabéticos.

Assim, quando se atende simultaneamente aos dados das duas correntes de investigação, segundo Silva (1997), colocam-se dois tipos de questões. Por um lado, questões que têm a ver com os mecanismos subjacentes à construção de hipóteses conceptuais mais avançadas, quando as crianças já reflectem sobre as relações entre a linguagem oral e a linguagem escrita e por outro, questões que se referem concretamente à influência da consciência fonológica sobre a construção das hipóteses conceptuais características dos vários momentos ou níveis estabelecidos.

Ferreiro (1988), explica sempre a progressão das conceptualizações das crianças à luz da teoria genética de Piaget, considerando essa progressão determinada pela resolução de conflitos cognitivos que levam a criança a reformular os seus esquemas conceptuais com base em novas informações com que se depara.

Deste modo, coloca duas hipóteses que não são incompatíveis, para explicar a interacção entre as capacidades infantis para reflectir sobre o oral e a forma como essa reflexão se traduz na escrita.

Na primeira hipótese, segundo a autora, as crianças desenvolveriam competências de decomposição silábica, partindo da análise do oral, competências que seriam posteriormente aplicadas à escrita, num determinado momento do desenvolvimento conceptual.

Esta hipótese segundo Silva (1997) e Alves Martins e Silva (1999), apresenta uma certa plausibilidade, pelos dados que mostram que a consciência silábica pode desenvolver-se fora do contexto de aprendizagem formal da leitura e da escrita, conseguindo as crianças pré-escolares ter sucesso em tarefas de manipulação silábica (Lieberman et al., 1974, cit. por Alves Martins & Silva, 1999).

Na outra hipótese, seriam os problemas cognitivos colocados pela escrita que levariam às competências de silabação – relação entre as partes e o todo entre a palavra oral e a palavra escrita – e por sua vez, à compreensão da relação entre a cadeia oral e a escrita.

Segundo Alves Martins e Silva (1999), estas duas hipóteses colocadas por Ferreira (1998) prevêem o desenvolvimento da consciência silábica, segundo duas vias paralelas, uma com base na análise do oral, outra a partir da reflexão sobre o escrito, que contudo, não diferem na sua natureza.

Este processo, segundo Silva (1997), poderá explicar o percurso evolutivo até à construção da hipótese silábica – regulação quantitativa do número de letras por palavra – no entanto, a passagem para uma regulação qualitativa, que requer já uma escolha das letras em função dos sons, bem como a evolução das conceptualizações em termos de escritas silábico-alfabéticas e alfabéticas, parecem envolver, segundo a autora, outro tipo de mecanismos que impliquem algum tipo de aprendizagem.

Relativamente à problemática da transição para escritas fonéticas, Alves Martins e Silva (1999), referem que esta é uma questão que Ferreira não abordou verdadeiramente, sugerindo as autoras que:

*(...) “a fonetização da escrita, implica a mobilização estratégica de conhecimentos relativos aos nomes das letras e algumas intuições de como a organização linear dos sons corresponde à sequência espacial das letras, o que poderá reflectir alguns avanços em relação a uma concepção silábica apenas quantitativa.*

*Pensamos que a criança começa de um modo mais claro a ter noção de que as palavras orais são constituídas por vários componentes sonoros (ainda que ao nível silábico) e que cada um desses componentes é traduzido por uma letra que representa as*

*propriedades sonoras desse segmento, o que provavelmente precederá a compreensão de como as letras podem ser usadas nas atividades de leitura e escrita.” (p. 54)*

### **3.1. Alguns trabalhos sobre conceptualizações infantis sobre a escrita e consciência fonológica**

Muito embora não exista ainda uma grande diversidade de trabalhos neste âmbito, alguns autores advertem para a necessidade de se articular o desenvolvimento das concepções precoces sobre a escrita com o desenvolvimento das competências fonológicas.

Mann (1989), estabelecendo uma relação entre a consciência fonológica e as conceptualizações infantis sobre a escrita, antes da aprendizagem formal, sugere que as produções escritas que se baseiam na hipótese silábica evidenciam por um lado, a competência da criança em atingir a estrutura fonológica da palavra e por outro, a capacidade precoce de análise fonémica que, mais tarde, irá ter influência na aprendizagem explícita da leitura e da escrita.

Esta autora, refere que um meio eficaz de medir a consciência é inferi-la do uso que a criança faz da linguagem escrita. Para tal, em entrevista individual, pede às crianças que lhes escrevam diversas palavras que lhes são familiares. A pontuação que é dada à criança tem uma correspondência com o esforço que a mesma faz para procurar a estrutura fonológica das palavras, com que é confrontada.

Este método é usado pelo “Invented Spelling”, que infere a consciência fonológica da tentativa precoce que crianças pré-escolares fazem de escrever palavras que lhes são propostas para escrever. A autora desenvolve este teste baseando-se num trabalho de Read (1986, cit. por Mann, 1993), tendo observado que algumas crianças escreviam de forma espontânea, sem terem aprendido a ler.

Nas suas produções escritas, as crianças utilizavam letras diferentes da escrita convencional. No entanto, essas letras não eram usadas de forma aleatória, mas

escolhidas com um determinado propósito. Segundo a autora, as crianças escolhem sistematicamente letras cujos nomes e sons são correspondentes com alguns aspectos da cadeia sonora da palavra que tentam escrever. Deste modo, as letras podem ser usadas de acordo com o som dos seus nomes.

Posteriormente, Mann (1993), sugere que os seus resultados indicam a existência de uma relação entre a consciência fonológica da criança e a sua capacidade, mais tarde, para ler e escrever. Verificou ainda, que diferenças entre bons e maus leitores, no que se refere a determinadas habilidades na aquisição deste tipo de linguagem, se prendem com a consciência fonológica e com a capacidade de escrever, inventado.

Também Alves Martins (1993), realizou uma investigação longitudinal, em que observou 84 crianças de 1º ano de escolaridade, desde a sua entrada na escola, até ao final do ano.

Teve como objectivo tentar determinar os diferentes factores que levam ao sucesso na leitura, assim como as relações que existem entre eles.

Desta forma, à entrada para a escola, as crianças foram avaliadas relativamente aos seus conhecimentos sobre a linguagem escrita e sobre o seu nível de consciência metalinguística. No final do ano lectivo, as crianças foram sujeitas a uma prova de leitura, para avaliar as suas competências neste domínio.

Analisando os resultados, a autora concluiu que a consciência fonémica e simultaneamente o nível de conceptualização sobre a linguagem escrita têm um papel importante na aquisição da leitura.

Relativamente à interacção entre a consciência fonológica e as conceptualizações sobre a escrita, Alves Martins concluiu que quando as crianças se situam no nível pré-silábico ou silábico, o seu nível de consciência fonológica é importante para a aprendizagem da leitura, no entanto, deixa de o ser, quando as crianças já fonetizam a escrita.

Por sua vez, Rego (1997), parece ter encontrado resultados que vão de certa forma no sentido dos que foram encontrados por Alves Martins (1993).

A autora pretendeu estudar a relação entre a consciência sintáctica e a aquisição da leitura num grupo de 48 crianças brasileiras, ensinadas a ler através de um método fónico.

Antes de as crianças iniciarem a aprendizagem da leitura, foram-lhes propostas tarefas de consciência sintáctica e consciência fonológica, tendo sido avaliadas em termos de facilitação contextual, das competências de descodificação e compreensão da leitura, durante o 1º ano.

Embora o trabalho tenha características diferentes do de Alves Martins (1993), uma das conclusões a que Rego (1997) chegou, foi a de que a correlação entre as medidas fonológicas e as medidas de descodificação da leitura, tende a diminuir depois de um intervalo de um ano.

A autora refere como possível interpretação deste resultado, o ênfase colocado no ensino das correspondências letras-sons, que parece minimizar o anterior desempenho nas tarefas de consciência fonológica e de ortografia inventada.

A autora refere ainda que o ensino das correspondências letras-sons, pode contribuir para um aumento da consciência que as crianças têm, que num sistema de escrita alfabética, as letras representam os sons nas palavras.

Silva (1997), realizou um trabalho baseado num programa de treino metafonológico. Efectuou duas experiências: uma delas permitir-lhe-ia verificar se a evolução para um nível conceptual silábico teria repercussões nas capacidades infantis de análise oral das palavras, com a outra experiência, iria observar se um programa de treino incidindo sobre a consciência de sílaba iria influenciar as representações infantis sobre a escrita.

Na 1ª experiência trabalhou com crianças de 5/6 anos, tendo como objectivos: avaliar se a evolução conceptual de um nível de escrita pré-silábico para a hipótese silábica comporta progressos nas competências fonológicas e precisar em que tipo de tarefas é que se registam esses progressos.

Utilizou uma metodologia de tipo experimental. As crianças do grupo experimental, foram submetidas a um programa de treino em que, ao reflectirem sobre as suas próprias conceptualizações tinham sistematicamente que relacionar a linguagem escrita com a linguagem oral.

Os resultados mostraram que a transição de níveis conceptuais não determinados por critérios linguísticos para níveis conceptuais silábicos, melhora genericamente as competências fonológicas infantis, apresentando sobretudo efeitos positivos na competência da criança para manipular cognitivamente unidades silábicas.

A autora observou ainda que competências como a segmentação silábica e de categorização com base em sílabas comuns, se desenvolvem no nível oral. Por outro lado, observou que relativamente à relação entre o todo e as partes da palavra e a sua resolução por parte da criança, torna-a mais capaz para manipular as unidades silábicas.

Na 2ª experiência, a autora trabalhou com uma amostra igual de crianças. Teve como objectivos: avaliar se um treino fonológico centrado nas unidades silábicas comporta progressos nas representações infantis sobre a escrita; avaliar quais as consequências que um treino fonológico deste tipo tem sobre as competências fonológicas infantis.

A metodologia também foi idêntica à anterior, tendo as crianças do grupo experimental sido submetidas a um treino fonológico, que tinha como objectivo desenvolver as capacidades de análise e manipulação de unidades silábicas.

Relativamente aos resultados, genericamente, podemos referir que a autora salienta os progressos nos desempenhos das crianças nas tarefas silábicas e também em algumas tarefas fonéticas, como efeito de um treino centrado nas unidades silábicas, cujo acesso pode ter sido obtido através da consciência de unidades intra-silábicas. Os seus resultados vêm reforçar o que já anteriormente tinha sido apontado por Treiman (1992).

No que se refere às conceptualizações sobre a escrita, os resultados mostram que consequentemente ao treino, as crianças progrediram fonologicamente, utilizando essas competências no modo como passaram a conceber a escrita, utilizando sistematicamente a hipótese silábica.

Concluindo, segundo a autora, é apontada a ideia de que os processos de tomada de consciência relativamente à linguagem, neste caso, em referência às unidades silábicas, podem ser potenciados por duas vias paralelas, uma que se baseia na reflexão sobre as produções escritas, outra que se baseia na reflexão sobre o oral, assistindo-se mutuamente.

Assim, a autora refere que as duas hipóteses colocadas por Ferreiro (1988) na explicação da transição para a hipótese silábica, são igualmente viáveis.

Autores como Fernandes (1997), Correia (1997), Horta (1998), desenvolveram trabalhos de tipo experimental baseados em programas de treino conceptual e programas de treino fonológico.

Nos primeiros, genericamente, o objectivo é o de verificar o efeito do treino conceptual na evolução das conceptualizações infantis sobre a escrita, em que se pretende que a criança tome em conta a estrutura fonémica da palavra e, se para além disto, se verificará também o efeito deste treino, nas suas competências fonológicas.

As crianças são sempre sujeitas a provas de escrita para determinação do seu nível conceptual, a provas de competências fonológicas com tarefas de classificação, de supressão e de análise de sílabas e de fonemas, tarefas de identificação de letras e um teste de inteligência.

O grupo experimental é sujeito a um programa de treino, construído a partir das letras que cada criança conhece, sendo depois confrontado com escritos que têm subjacentes hipóteses conceptuais mais avançadas. O que difere são os níveis conceptuais sobre a escrita, em que as crianças se encontram à partida.

Fernandes (1997), verificou o efeito de um treino conceptual em crianças cujo nível de conceptualização se refere a uma fase silábica sem correspondência ao oral.

De acordo com os resultados, a autora verificou que todas as crianças do grupo experimental evoluíram na sua conceptualização, passando a realizar escritos de nível silábico com correspondência ao oral, o mesmo não se verificando para o grupo de

controlo. Nas tarefas de análise fonológica, somente o grupo experimental apresentou diferenças significativas do pré para o pós-teste.

A autora concluiu que as aprendizagens provocadas pelo treino levaram à alteração, tanto das conceptualizações sobre a escrita como do nível fonológico das crianças, tendo este treino desempenhado um papel fundamental.

A autora sugere assim, a existência de uma relação entre as competências fonológicas das crianças e as hipóteses conceptuais que estas elaboram a propósito da escrita.

Também Correia (1997) efectuou um trabalho semelhante encontrando-se as crianças da sua amostra, num nível silábico com correspondência ao oral.

A análise dos resultados vai no mesmo sentido da anterior, mostrando que apenas as crianças do grupo experimental que foram sujeitas ao programa de treino, obtêm diferenças significativas do pré para o pós-teste, evoluindo quer ao nível das conceptualizações – para os níveis alfabético-silábico e alfabético – quer nas suas competências de análise do oral.

Os trabalhos que se baseiam em programas de treino fonológico, têm como objectivo analisar o efeito do treino, quer directamente na consciência fonológica, quer indirectamente nas conceptualizações infantis sobre a escrita.

É o que pretende Horta (1998), quando realiza um trabalho experimental com um grupo de crianças de 5/6 anos, cujo nível de conceptualização corresponde ao nível silábico com correspondência ao oral.

A amostra é controlada quanto às conceptualizações sobre a escrita, quanto às competências fonológicas, conhecimento de letras e inteligência geral. O grupo experimental é sujeito ao programa de treino fonológico que inclui tarefas de classificação e supressão do fonema inicial e tarefas de análise segmental.

No pós-teste todos os sujeitos são avaliados relativamente às competências fonológicas e às conceptualizações sobre a escrita, tal como o foram, no pré-teste.

Os resultados evidenciaram, segundo a autora, que as crianças sujeitas ao treino fonémico apresentaram resultados significativamente superiores no pós-teste, nas provas fonémicas, o mesmo não se verificando para o grupo de controlo. Portanto, a autora conclui que o programa se revelou eficaz para o treino das capacidades fonémicas.

No que se refere aos efeitos do treino sobre as conceptualizações, verificou também que somente as crianças do grupo experimental evoluíram de um nível silábico com correspondência, para um nível alfabético.

Vernon (1998) desenvolveu um trabalho com 54 crianças de língua espanhola, já anteriormente referido, em que tem como objectivos analisar que tipo de segmentações orais produzem estas crianças em diferentes momentos da aquisição da língua escrita e analisar também as diferenças entre a segmentações que são produzidas face a palavras escritas, com as que são produzidas face a uma situação oral com ajuda de objectos.

A autora, chama desde logo a atenção, para o facto dos seus resultados lhe evidenciarem uma evolução estritamente relacionada entre a consciência fonológica e o desenvolvimento do conhecimento sobre a escrita.

Deste modo, a autora salienta que ao estudar-se o desenvolvimento das capacidades de segmentação, devem ter-se em conta os conhecimentos sobre o sistema de escrita. Os seus dados permitiram-lhe verificar que quanto mais evoluídas são as crianças na escrita, mais fina ou complexa é a análise fonética que efectua.

Outra das conclusões para que aponta a autora, é para o facto de o conhecimento metalinguístico parecer evoluir paralelamente ao desenvolvimento das conceptualizações infantis sobre a escrita. Sugere ainda também, que as letras levam a criança a reflectir e, por isso, ter melhores desempenhos do que nas tarefas que se baseiam no oral. Assim, a autora diz que a escrita leva a criança a colocar hipóteses cada vez mais correctas sobre a relação entre a palavra como totalidade e as suas partes, facto que se explica, pela cadeia oral se poder confrontar com a totalidade onde as partes estão sempre indicadas.

Vernon (op. cit.) refere ainda, que no seu estudo, a sílaba aparece como tendo um papel primordial no desenvolvimento. Esta conclusão vem também no sentido das que foram encontradas por Silva (1997).

Pereira (1996) e Baptista (1996), desenvolveram trabalhos semelhantes, em que procuraram analisar o processo de transição de escritas silábicas para escritas fonéticas, em crianças de idade pré-escolar.

Tiveram como objectivo verificar se perante um instrumento com características facilitadoras a nível fonológico – presença do nome de letra numa palavra – as crianças produziram escritos de um nível conceptual mais evoluído, do que o revelado com outro tipo de material.

Este instrumento com características facilitadoras foi proposto a dois grupos de crianças em momentos evolutivos diferentes, no que concerne às suas conceptualizações sobre a escrita - um grupo de transição e um grupo silábico sem correspondência sonora correcta.

Ambas partiram do pressuposto de que as crianças silábicas seriam as que iriam ter melhores desempenhos, beneficiando do material facilitador e evoluindo no seu nível conceptual sobre a escrita.

A análise estatística não permitiu confirmar a hipótese colocada pelas autoras, porque não se verificaram diferenças significativas entre os dois grupos de crianças. No entanto, uma análise qualitativa dos dados, segundo as mesmas, permite verificar que há realmente uma superioridade de desempenho no que se refere às crianças silábicas em detrimento das pré-silábicas, usufruindo as primeiras das características facilitadoras do material e produzindo portanto, escritas fonéticas.

A não confirmação da hipótese poderá dever-se ao reduzido tamanho da amostra, segundo as autoras.

Também Alves Martins e Silva (1999) efectuam um estudo, em que trabalham com uma amostra de 38 crianças pré-escolares e em que utilizam uma metodologia semelhante à utilizada pelas autoras citadas acima.

Partem da hipótese de que a análise que crianças silábicas fazem dos segmentos orais das palavras para lhes permitir atingir uma escrita com início de fonetização (em que começam a usar letras convencionais), tem a ver com os conhecimentos que a criança possui acerca do nome das letras que conhece, tal não se verificando para as crianças pré-silábicas.

A amostra foi dividida em dois grupos, um, em que as conceptualizações sobre a escrita são silábicas e o outro, em que o nível corresponde a uma transição entre uma fase pré-silábica e uma fase silábica.

Num primeiro momento foram, propostas às crianças tarefas de escrita inventada e tarefas de reconhecimento de letras. No segundo momento, foi pedido às crianças que escrevessem um conjunto de palavras possuindo elementos fonológicos facilitadores – correspondência entre o som inicial da palavra e o nome da letra conhecida pela criança – bem como um conjunto de palavras controlo, em que o som inicial não corresponde ao nome da letra conhecida pela criança.

As produções das crianças foram analisadas de acordo com a presença ou não da letra correcta no início das palavras controlo e facilitadoras.

Analisando os resultados, as autoras verificaram que as palavras facilitadoras conduziram as crianças silábicas a fazer uma análise do oral, quer do ponto de vista quantitativo, quer do ponto de vista qualitativo, o que não se verificou com as crianças pré-silábicas.

As primeiras (as crianças silábicas), fonetizam uma percentagem significativamente maior de palavras facilitadoras do que de controlo, o que demonstra segundo as autoras, que o conhecimento do nome das letras, tem sobretudo um papel importante na evolução das conceptualizações sobre a escrita quando é mobilizado na análise da oral,

o que foi possibilitado pelas palavras facilitadoras, já que o mesmo não se verificou para as palavras controlo.

Esta ideia é também sustentada pelo facto de as crianças pré-silábicas não beneficiarem das palavras facilitadoras. Parece então, que pelo facto das suas conceptualizações não relacionarem ainda a escrita com o oral, o que lhes confere portanto, poucas competências de análise do oral, as crianças não conseguiram mobilizar os conhecimentos que possuíam acerca do nome das letras, para produzirem escritas de nível mais avançado.

Estas interpretações estão de acordo com as ideias de Mann (1993) já anteriormente referidas, segundo as quais, as escritas silábicas traduzem a capacidade de descobrir a estrutura fonológica da palavra e particularmente a estrutura fonética.

As autoras concluem que é necessária a mobilização conjunta de capacidades a nível da análise do oral e dos conhecimentos sobre o sistema escrito, para que se verifique a evolução das conceptualizações infantis sobre a escrita, constituindo-se o conhecimento do nome de letras num importante auxiliar dessa mobilização.

### III. OBJECTIVOS E HIPÓTESES

Alves Martins e Silva (1999), referem que:

*“A perspectiva psicogenética parece apresentar ainda algumas lacunas nomeadamente no que respeita ao modo e às competências implicadas na descoberta da natureza alfabética das relações oral/escrito.*

*Esta perspectiva, não parece conseguir responder a questões relativas à forma como se processa a transição entre diferentes níveis conceptuais, nomeadamente entre a hipótese silábica e o começo da fonetização da escrita.” (p.55)*

As autoras referem-se assim a uma problemática muito actual que é a da transição entre os diferentes níveis conceptuais, muito especificamente no que respeita ao momento a que Alves Martins (1994) chama de fonetização da escrita.

Esta transição afigura-se-nos de uma importância extrema, já que a criança passa a reflectir sobre o oral, de um modo mais complexo do que até aí, aproximando-se progressivamente do princípio alfabético, na medida em que começa a associar letras a sons.

Assim, começa a despoletar-se o interesse dos investigadores, no sentido de se perceber o papel da consciência fonológica e a sua relação com as conceptualizações infantis sobre a escrita.

Como já tivemos oportunidade de referir, aquando da abordagem teórica, alguns autores consideram a existência de consciência fonológica anterior à aprendizagem da leitura e da escrita (Mann, 1989; Richgels et al., 1996; Lundberg et al., 1988).

Mann (1993), a partir dos seus estudos, mostra que as crianças utilizam letras nos seus escritos, cujos sons correspondem aos nomes dessas mesmas letras, sendo o nome de letra na palavra uma característica facilitadora da sua escrita.

Tentando conciliar estas ideias, partimos nós também destes pressupostos, de modo a contribuirmos de alguma forma com o nosso trabalho para a compreensão desta problemática.

Assim, apresentamos como objectivo central, o facto de pretendermos verificar se crianças silábicas, em que a relação silábica é quantitativa, quando são solicitadas a escrever um conjunto de palavras em que o som inicial (para a Situação I) e o som central (para a Situação II) coincidem com o nome de uma letra conhecida por elas, fonetizam esse som, produzindo escritas de um nível mais avançado em que os sons do oral começam a ser representados por letras convencionais.

Deste modo, são as seguintes as nossas hipóteses:

- H1** – Se pedirmos a dois grupos de crianças cujas produções escritas são claramente silábicas sem correspondência sonora correcta, que escrevam palavras com elementos que lhes facilitem uma procura de correspondência entre o som a representar e as letras que lhes correspondem – Situação I: critério facilitador nome de letra na sílaba inicial; Situação II: critério facilitador nome de letra na sílaba central – e se lhes pedirmos que escrevam outras palavras em que não estão presentes os elementos facilitadores dessa correspondência, verificaremos que as crianças de ambos os grupos fonetizarão mais as palavras que contêm os elementos facilitadores do que aquelas que os não contêm.
- H2** – Se pedirmos a um grupo de crianças cujas produções escritas são silábicas que escrevam palavras que contêm o critério facilitador nome de letra no princípio da palavra e a outro grupo com as mesmas características, que escrevam palavras com o mesmo critério facilitador, mas no meio da palavra, as crianças do 1º grupo (Grupo I) fonetizarão mais do que as do 2º grupo (Grupo II).
- H3** – Quanto maior for o nível de consciência fonológica das crianças, mais estas fonetizarão as palavras facilitadoras.
- H4** – Quanto maior for o conhecimento do nome das letras, mais as crianças fonetizarão as palavras facilitadoras.

## **IV. METODOLOGIA**

### **1. AMOSTRA**

Das 122 crianças entrevistadas, foram seleccionadas 40 para constituírem a nossa amostra, sendo 20 do sexo feminino e 20 do sexo masculino.

A média das suas idades em Dezembro de 1998, momento em que iniciámos a recolha de dados para o nosso trabalho, era de 5 anos e 6 meses, o desvio padrão de 3 meses, o limite máximo de 5 anos e 11 meses e o limite mínimo de 5 anos. Todas frequentavam a educação pré-escolar no ano lectivo de 1998/1999, em três Jardins de Infância de Beja – Jardim Infantil Nossa Senhora da Conceição, Centro Infantil Coronel Sousa Tavares e Centro Social e Paroquial do Salvador.

Assim, nenhuma destas crianças tinha sido submetida a qualquer instrução formal sobre a leitura e escrita.

Para situarmos as crianças no que concerne às suas conceptualizações sobre a linguagem escrita, foi proposto às mesmas que inventassem a escrita de algumas palavras, pedidas por nós, à semelhança do que fez Ferreiro (1988) e que adiante explicitaremos.

Todas as crianças da amostra produzem escritas orientadas segundo critérios linguísticos, claramente silábicos, em que fazem sempre corresponder uma letra a cada sílaba da palavra, embora ainda sem correspondência sonora correcta.

As restantes crianças que foram eliminadas da nossa amostra – 82 – produziram escritas que se situam quer em níveis conceptuais menos evoluídos, quer em níveis conceptuais mais evoluídos, relativamente ao nível silábico. Na maioria dos casos, as produções escritas destas crianças não eram ainda orientadas por critérios linguísticos e em menor frequência apareceram os escritos silábico-fonéticos e alfabéticos.

As crianças foram divididas aleatoriamente por dois grupos – Grupo I e Grupo II.

Relativamente ao nível sócio-económico das crianças da amostra, este foi determinado através do tipo de profissão dos pais, tendo sido utilizada uma grelha de classificação de profissões – Estrutura dos Níveis Ocupacionais de Silva Santos, Garcia Fernandes e Bento Feliz (1973).

**Quadro 1:** Nível Ocupacional – Pai

|   | FREQUÊNCIA | PERCENTAGEM |
|---|------------|-------------|
| 1. Quadros superiores                     | 8          | 20%         |
| 2. Quadros médios                         | 9          | 22.5%       |
| 3.1. Encarregados/Contramestres           | 3          | 7.5%        |
| 3.2. Profissionais altamente qualificados | 1          | 2.5%        |
| 4.1. Qualificados (Administrativos)       | 4          | 10%         |
| 4.2. Qualificados (Comércio)              | 5          | 12.5%       |
| 4.3. Qualificados (Produção e outros)     | 4          | 10%         |
| 5. Semi-qualificados                      | 6          | 15%         |

O Quadro 1 mostra-nos a distribuição dos pais pelos diferentes níveis ocupacionais.

Verificamos que, no que se refere à profissão do pai, 20% são Quadros Superiores, nível 1 (médicos, advogados, engenheiros, profs. do ensino secundário, etc.); 22.5% são Quadros Médios – nível 2 (profs. de 1º ciclo, gerentes, chefes de serviço de produção, etc.); 7.5% são Encarregados /Contramestres – nível 3.1; nível 3.2 (Profissionais altamente qualificados como por exemplo, técnicos de radiologia) – 2.5%; 32.5% são Profissionais qualificados – nível 4. Dentre estes, 10% são qualificados administrativos – nível 4.1 (escriturários, bancários, etc.); 12.5% são qualificados do comércio – nível 4.2 (empregados de balcão, vendedores, etc.) e 10% são qualificados da produção e outros – nível 4.3 (operários especializados, auxiliares de enfermagem, etc.); 15% são profissionais semi-qualificados – nível 5 (ajudantes de cozinha, telefonistas, etc.)

## Quadro 2: Nível Ocupacional – Mãe

|   | FREQUÊNCIA | PERCENTAGEM |
|---|------------|-------------|
| 1. Quadros superiores                     | 6          | 15%         |
| 2. Quadros médios                         | 11         | 27.5%       |
| 3.1. Encarregados/Contra-mestres          | 1          | 2.5%        |
| 3.2. Profissionais altamente qualificados | 1          | 2.5%        |
| 4.1. Qualificados (Administrativos)       | 12         | 30%         |
| 4.3. Qualificados (Produção e outros)     | 1          | 2.5%        |
| 6. Não qualificados                       | 1          | 2.5%        |
| 7. Desempregados/Domésticas               | 7          | 17.5%       |

O Quadro 2 mostra-nos a distribuição das mães pelos diferentes níveis ocupacionais.

Assim, fazendo a leitura do quadro, verificamos que 15% são de nível 1; 27.5% são de nível 2; 5% são de nível 3; 32.5% são de nível 4; 2.5% de nível 6 e 17.5% de nível 7.

Se analisarmos comparativamente os dois quadros, vemos que as maiores discrepâncias relativamente aos níveis ocupacionais entre pais e mães, se verificam no nível 5 – profissionais semi-qualificados, em que para os pais há uma percentagem de 15%, enquanto para as mães não se verifica percentagem alguma.

Relativamente ao nível 7, só se verificam mães, facto que não é de surpreender, dado que neste nível se incluem os desempregados e as domésticas. No que se refere aos pais, não há desempregados e a percentagem verificada para as mães diz unicamente respeito ao facto de todas serem domésticas.

De salientar ainda a distribuição de pais e mães pelos sub-níveis do nível 4 – profissionais qualificados. Embora as percentagens totais sejam iguais – 32.5% (tanto para pais como para mães), verifica-se no entanto, que, no que se refere aos pais, as percentagens se distribuem equitativamente pelos três sub-níveis, enquanto no que se refere às mães, a percentagem refere-se quase exclusivamente ao sub-nível 4.1 – Qualificados administrativos.

Podemos portanto dizer, que na nossa amostra se encontram representados os vários níveis ocupacionais, com especial relevância para os profissionais qualificados.

## **2. TIPO DE INVESTIGAÇÃO**

---

Podemos considerar o nosso estudo como uma investigação de tipo experimental, em que contrastámos os resultados obtidos por dois grupos, em duas situações diferentes.

Deste modo, comparámos os resultados obtidos por dois grupos de crianças, sendo-lhes fornecido um material facilitador em que está presente o critério nome de letra no principio da palavra, no que respeita à Situação I e, no meio da palavra, no que concerne à Situação II.

Relativamente à questão do material ser ou não facilitador, pensamos ser pertinente voltar a referir o que defendem Mendes (1985) e Alves Martins e Mendes (1987).

Mendes (op. cit.) defende que as crianças devem ser confrontadas com diferentes tipos de estímulos, ou seja, materiais diversificados, já que uns geram mais conflito que outros podendo dar origem a respostas de níveis mais avançados.

Também Alves Martins e Mendes (op. cit.), referem que para avaliar o desenvolvimento da criança ao nível da escrita, é necessário procurar as condições mais favoráveis e considerar as respostas mais avançadas da criança como índice das suas capacidades.

Recorrendo à teoria de Vigotsky (1977) no que se refere concretamente à “zona de desenvolvimento potencial”, existem dois níveis de desenvolvimento. Um deles é designado por “desenvolvimento efectivo” e refere-se ao que a criança é capaz de fazer sozinha, sem ajuda. O segundo é chamado de “desenvolvimento potencial” e designa o que a criança é capaz de fazer com a ajuda de outros.

Se tentarmos transpor estas ideias de Vigotsky para a nossa problemática, então, ao propormos à criança um material facilitador estamos a ajudá-la, porque lhe provocámos

um conflito, logo estamos a agir sobre a sua zona de desenvolvimento potencial. Assim, a criança em situação de conflito vai recorrer a esquemas conceptuais diferentes dos que utilizaria em situação de não conflito, o que a leva a dar respostas de um nível mais avançado – orientadas para um estado superior ao que já adquiriu.

O material que não se considera facilitador, será à luz da teoria de Vigotsky, aquele que não provocando conflito, permitirá à criança respostas ao nível do desenvolvimento efectivo, de acordo com o nível de desenvolvimento que ela já adquiriu e para as quais não precisa de ajuda.

Relativamente às duas situações que incluímos na nossa metodologia – Situação I em que o critério nome de letra se encontra na sílaba inicial da palavra facilitadora e Situação II em que o referido critério se encontra na sílaba central – pretendemos verificar em qual das duas, a inclusão do nome de letra vai facilitar mais a correspondência entre o oral e a escrita.

Os dados das investigações neste âmbito, sugerem-nos que as unidades fonéticas são mais facilmente identificáveis e manipuláveis, quando se encontram no início da palavra, do que no meio (Gombert, 1990; Mann, 1993; Rosner & Simon, 1971, cit. por Gombert, 1990).

Rosner e Simon (op. cit.), referem que é mais fácil manipular a sílaba ou o fonema finais, depois os iniciais e os de mais difícil manipulação são os do meio.

Inicialmente, quisemos incluir também uma terceira situação, em que o critério nome de letra se localizasse na sílaba final. No entanto, tal não foi possível, pela dificuldade em encontrarmos palavras que terminassem com o som da letra, sobretudo no que se refere às consoantes e que, simultaneamente fossem conhecidas pelas crianças.

Content et al. (1984, cit. por Alegria, 1985), referem que a localização dos segmentos fonéticos nas palavras funcionam como suporte para que as crianças vão desenvolvendo estratégias de análise do oral.

### **3. INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTO**

Entre os meses de Dezembro de 1998 e Fevereiro de 1999 foram passadas às crianças da amostra várias provas:

- uma prova para avaliar as conceptualizações infantis sobre a escrita;
- uma prova sobre o conhecimento do nome de letras;
- quatro provas de consciência fonológica – classificação da sílaba inicial, supressão da sílaba inicial, classificação do fonema inicial, supressão do fonema inicial;
- novo instrumento criado por nós, a que convencionámos designar como ditado de palavras.

A passagem destas provas decorreu em entrevista individual em dois momentos distintos – primeiro e segundo momentos.

#### **3.1. 1º Momento**

##### **3.1.1. Conceptualizações sobre a linguagem escrita**

O primeiro momento do nosso trabalho, coincidiu com a selecção da amostra. Neste primeiro momento utilizámos uma prova adaptada daquela que foi utilizada por Ferreira (1988), com o intuito de analisarmos as conceptualizações infantis sobre a linguagem escrita e situarmos a criança face às relações que estabelece entre a linguagem escrita e a linguagem oral.

Em entrevista individual de tipo piagetiano, foram ditadas a cada criança um conjunto de palavras, pedindo-lhe nós que as escrevesse como soubesse, como fosse capaz. As palavras ditadas a cada criança foram:

- Gato;

- Gata;
- Gatinho;
- Formiga;
- Cavalo.

---

As primeiras três, são palavras linguisticamente próximas que reenviam para animais da mesma espécie e as outras duas, são palavras de tamanho linguístico aproximado mas que reenviam para referentes de tamanho diferente. Este conjunto de palavras permitiu à criança pôr em evidência as suas hipóteses conceptuais acerca da linguagem escrita.

Como referimos acima, a entrevista foi individual e organizou-se da seguinte forma:

Primeiramente pedimos à criança que escrevesse o seu nome numa folha branca e em seguida foi-lhe pedido que escrevesse como soubesse, como fosse capaz, a palavra gato. Depois de ter escrito, pedimos à criança que lesse a palavra que tinha acabado de escrever, dizendo-lhe:

-“Lê o que escreveste, mostra-me com o teu dedo.”

Este procedimento foi utilizado para todas as palavras. Nas palavras formiga e cavalo, pedimos ainda à criança que lesse o que ficava da palavra quando, no caso de formiga, se tapava a parte inicial da palavra escrita por ela e, no caso de cavalo, se tapava a parte final.

Somente foram consideradas para a nossa amostra, as crianças cujos escritos são de tipo silábico, em que já há uma correspondência entre o oral e o escrito, sendo uma correspondência silábica quantitativa – a criança utiliza para escrever tantas letras, quantas as sílabas da palavra. Não há ainda qualquer relação entre as letras e os sons.

A leitura é silabada e verifica-se já a segmentação do enunciado oral, facto que se observa quando se tapa uma parte da palavra e se pede à criança que leia a parte restante.

Tomámos como referência a classificação de Alves Martins (1994). De acordo com a autora, esta considera 4 níveis evolutivos relativamente às concepções precoces acerca da linguagem escrita:

- Nível 1 – **escritas pré-silábicas**, em que a criança não relaciona ainda a linguagem escrita com a linguagem oral. A escrita é orientada por critérios grafo-perceptivos;
- Nível 2 – **escritas de tipo silábico**, em que já existe uma correspondência entre o oral e o escrito. A unidade do oral representada na escrita é a sílaba e a criança escreve tantas letras quantas as sílabas da palavra, não existindo ainda relação entre as letras e os sons;
- Nível 3 – **escritas com início de fonetização**, em que, muito embora a análise efectuada sobre o oral não se refira ainda a todos os fonemas da palavra, a criança já faz correspondências fonema/grafema, geralmente um ou dois por sílaba. A leitura continua a ser silabada;
- Nível 4 – **escritas alfabéticas**, em que apesar de poderem existir erros de ortografia, as palavras escritas conseguem-se ler. Cada som tem escrita a letra que lhe corresponde e a leitura deixa de ser silabada.

À medida que a prova de conceptualizações sobre a escrita foi passada à criança e mediante os seus desempenhos, foi simultaneamente feita a sua avaliação pelo experimentador. Se a escrita da criança não é de tipo silábico, então esta não fez parte da nossa amostra. Se a escrita se orienta por critérios nitidamente silábicos, foi passada à criança uma prova para avaliar o conhecimento que tem sobre o nome das letras.

### 3.1.2. Nome das letras

Esta prova para avaliar o conhecimento que a criança possui acerca do nome das letras é composta por quinze cartões, em que cada cartão tem a mesma letra escrita em

maiúscula e minúscula de imprensa e maiúscula e minúscula manuscrita, de modo a oferecer à criança as várias possibilidades de reconhecimento das letras.

Depois de apresentado cada cartão, de forma aleatória e sucessiva, perguntou-se à criança:

-“Sabes o que é isto? Sabes como se chama?”

À medida que a criança respondeu, foram-se anotando as suas respostas.

### **3.2. 2º Momento**

#### **3.2.1. Provas de consciência fonológica**

A bateria de provas de avaliação da consciência fonológica foi adaptada do instrumento utilizado por Silva (1996) e inclui quatro provas – classificação da sílaba inicial, classificação do fonema inicial, supressão da sílaba inicial e supressão do fonema inicial.

As tarefas de classificação pressupõem que o sujeito categorize duas palavras alvo de acordo com um critério silábico ou fonético.

Ambas as provas de classificação (da sílaba e do fonema), são constituídas por 14 itens. Cada item é, por sua vez, constituído por 4 palavras – 2 palavras alvo que têm a mesma sílaba ou fonema iniciais e duas palavras contraste que não começam pela mesma sílaba ou fonema da palavra alvo, consoante a prova. As palavras alvo e as palavras contraste têm o mesmo número de sílabas. Em metade dos itens são bissilábicas e na outra metade são trissilábicas.

De acordo com Silva (1996), as palavras são razoavelmente familiares às crianças de 5/6 anos e são sempre apresentadas com uma base figurativa, a fim de evitar dificuldades no desempenho relacionadas com factores mnésicos.

Antes de se iniciarem as provas, o experimentador disse à criança:

- “Hoje vamos brincar com as palavras, vamos fazer jogos de palavras, está bem?”

Seguidamente dissemos à criança:

- “Vou explicar-te como se joga este jogo”.

Demos os exemplos, no caso da prova de classificação da sílaba inicial dissemos:

- “Vamos descobrir quais as palavras que começam pelo mesmo bocadinho”.  
Apresentando os cartões ( base figurativa ) para o 1º item dos exemplos, dissemos:
- “Estás a ver, temos aqui um bolo, um nariz, um navio e um moinho, vamos lá ver quais são as palavras que começam pelo mesmo bocadinho. São na...riz e na...vio (acentuando a sílaba inicial na ), estás a perceber?”

Seguidamente demos o outro exemplo e após o mesmo, começámos a prova, anotando as respostas da criança. Atribuímos um ponto por cada resposta certa.

Para a tarefa de classificação do fonema inicial, o procedimento foi idêntico, apenas diferindo ligeiramente o pedido; dissemos à criança:

- “Desta vez, vamos descobrir quais as palavras que começam pelo mesmo bocadinho, mas o bocadinho mais pequenino, vou mostrar-te como é.”

Apresentaram-se os cartões e incitou-se a criança a dizer a palavra que os mesmos tinham representada. E a criança foi dizendo – “neve, nó, jipe, banco.”

- “Agora vamos ver quais as palavras que começam pelo mesmo bocadinho, mas o mais pequenininho do princípio, é neve e nó”, acentuamos o n.

Demos o exemplo seguinte e após termos terminado o exemplo, começámos a prova. Atribuímos um ponto por cada resposta certa.

Nas provas de supressão da sílaba e do fonema iniciais, as tarefas são de manipulação e solicita-se ao sujeito que elimine uma sílaba ou um fone de uma palavra apresentada oralmente (mas também com base figurativa), o que origina uma não-palavra da língua portuguesa.

A prova de supressão da sílaba inicial é constituída por 14 itens, de uma só palavra. Sete das palavras são dissílabos e as outras sete são trissílabos.

O pedido que foi feito à criança foi o seguinte:

- “Vamos ver quantos bocadinhos tem esta palavra (contamos as sílabas pelos dedos) e vamos dizer a palavra sem o primeiro bocadinho.”

Mostrámos o cartão com a figura e dissemos:

- “Então o que é isto? É uma .... nota (esperamos que a criança diga). Muito bem, então vamos ver quantos bocadinhos tem a palavra nota (com os dedos contamos, ao mesmo tempo que dizemos as sílabas – no-ta), vamos dizer sem o primeiro bocadinho, então fica ... ta.”

Após este exemplo, demos o segundo e imediatamente depois, iniciámos a prova. Cotámos cada resposta correcta com um ponto.

A prova de supressão do fonema inicial contém 24 itens que estão agrupados dois a dois, começando a palavra de cada grupo pelo mesmo fonema, sendo uma palavra monossilábica e a outra dissilábica. Na palavra monossilábica o fonema inicial corresponde ao ataque da sílaba, o que, segundo Silva (1996) torna o fonema mais evidenciável. Nesta prova não há palavras que se iniciem por vogal, já que, nesse caso, o fonema iria coincidir com a sílaba.

Para esta prova dissemos à criança:

- “Agora, vamos tirar o bocadinho mais pequenininho do principio das palavras.”

Simultaneamente mostrámos o cartão do 1º exemplo e dissemos:

- “Estás a ver? Isto é uma ... noz (esperamos que a criança diga). Então vamos lá tirar o bocadinho mais pequenininho da palavra noz. Fica oz, não é? Era noz, fica oz.”

Demos o exemplo seguinte e logo após o mesmo, começámos a passagem da prova. Tal como em todas as outras provas, cotámos um ponto por cada resposta correcta.

No que se refere à sequência da passagem das provas, passámos em primeiro as provas silábicas e seguidamente as provas fonéticas.

### **3.2.2. Ditado de palavras**

O ditado de palavras, foi elaborado por nós para a presente investigação, tendo sido inspirado num trabalho de Mann (1993) e nas monografias de Pereira (1996) e Baptista (1996).

Este instrumento é constituído por um conjunto de palavras que contêm elementos fonológicos facilitadores, a que chamámos palavras facilitadoras e por outras que os não contêm, a que chamámos palavras controlo.

Sabemos que as crianças em determinado momento da evolução das suas conceptualizações sobre a escrita – inicio da fonetização – escolhem para escrever determinada palavra, letras cujos nomes e sons correspondem a alguns aspectos da estrutura sonora dessa mesma palavra, por exemplo, as letras podem ser usadas de acordo com o som dos seus nomes. Assim, um factor a que a criança parece recorrer para analisar o oral e fazer a correspondência entre este e a escrita é portanto, a presença de um nome de letra numa palavra, isto é, quando parte da palavra é foneticamente semelhante ao nome de uma letra (Mann, 1993).

É com base nestes “critérios infantis” que construímos o nosso instrumento, utilizando para a escolha das palavras o critério presença de um nome de letra na palavra, quando parte da palavra é foneticamente semelhante ao nome de uma letra.

Deste modo, pretendemos verificar se a inclusão de um nome de letra numa palavra vai facilitar ou não a correspondência entre o oral e a escrita, relativamente a essa mesma palavra.

Propusemo-nos verificar esta condição segundo duas situações – na 1ª, escolhemos o princípio da palavra como parte foneticamente semelhante ao nome de letra, isto é, colocámos o critério presença de um nome de letra no princípio da palavra. Para a segunda situação, o critério foi incluído na palavra, mas agora na sílaba central. Nas duas situações o grau de dificuldade para isolar o som é diferente, pelo que pensamos que a 1ª situação seja mais fácil para a criança, pelas razões já anteriormente apontadas.

Relativamente às palavras controlo, como já referimos, elas não contêm a característica facilitadora nome de letra.

Assim, cada palavra controlo começa pela mesma letra que a palavra facilitadora, mas neste caso, para a palavra controlo, ao nível do oral, a letra mantém outra correspondência fonémica. Por exemplo, na Situação I, para a letra R temos como palavra controlo – Rato e como palavra facilitadora (contendo o nome da letra) – Rede.

Optámos por manter a mesma lista de palavras controlo para a Situação II.

Nem todas as letras do alfabeto foram utilizadas. Foi o que aconteceu por exemplo com as vogais “i” e “u”, pois só têm uma única correspondência ao nível fonémico.

O recurso à palavra controlo permitiu-nos perceber se a criança não escolheu as letras ao acaso, mas devido à característica facilitadora. Para exemplificarmos o que acabámos de dizer, podemos referir, que para a palavra facilitadora “pêssego” a criança poderá recorrer ao conhecimento que tem do nome da letra “p”, já que, no início da palavra, a letra “p” tem o som do seu próprio nome – pê, sendo mais fácil fonetizá-la.

No que se refere à palavra controlo que faz par com esta facilitadora – “panela”, o conhecimento que a criança tem da letra “p”, não chega para a fonetizar, já que, neste caso, a letra “p” aparece associada a uma vogal que lhe vai alterar o som e torná-lo diferente do nome da letra.

Tentámos ainda que todas as palavras, quer as facilitadoras quer as controlo, fossem razoavelmente conhecidas pelas crianças, o que nalguns casos foi mais conseguido do que noutros.

Seguidamente, mostramos todas as palavras que podem constituir o ditado de palavras, nas Situações I e II, salientando que cada uma das crianças só escreveu 4 palavras controlo e 4 palavras facilitadoras, com base na escolha aleatória de 4 das letras que demonstrou conhecer, aquando do 1º Momento.

**Quadro 3:** Palavras facilitadoras e controlo utilizadas nas Situações I e II.

| Letra que corresponde ao critério presença do Nome de Letra | Palavras Facilitadoras Situação I | Palavras Facilitadoras Situação II | Palavras Controlo |
|---|-----------------------------------|------------------------------------|-------------------|
| A   | <u>A</u> gua                      | Ca <u>v</u> alo                    | <u>A</u> pito     |
| B   | <u>B</u> êbado                    | <u>A</u> belha                     | <u>B</u> olacha   |
| C   | <u>C</u> esto                     | Mor <u>c</u> ego                   | <u>C</u> into     |
| D   | <u>D</u> edo                      | Con <u>d</u> essa                  | <u>D</u> ado      |
| E   | <u>E</u> gua                      | Ca <u>d</u> ela                    | <u>E</u> mpada    |
| F   | <u>F</u> êmea                     | Ba <u>f</u> ejo                    | <u>F</u> arinha   |
| L   | <u>L</u> etra                     | Ma <u>l</u> eta                    | <u>L</u> eão      |
| M   | <u>M</u> esa                      | Ca <u>m</u> elo                    | <u>M</u> ota      |
| N   | <u>N</u> êspera                   | Cin <u>n</u> ema                   | <u>N</u> avio     |
| O   | <u>O</u> culos                    | Bol <u>o</u> ta                    | <u>O</u> utono    |
| P   | <u>P</u> êssego                   | Tap <u>e</u> te                    | <u>P</u> anela    |
| R   | <u>R</u> ede                      | Bor <u>r</u> ego                   | <u>R</u> ato      |
| T   | <u>T</u> elha                     | Pa <u>t</u> ego                    | <u>T</u> acho     |
| V   | <u>V</u> erde                     | O <u>v</u> elha                    | <u>V</u> aca      |
| Z   | <u>Z</u> ebra                     | A <u>z</u> edo                     | <u>Z</u> inco     |

O ditado de palavras foi passado às crianças, nas duas Situações I e II.

Decidimos que o número de palavras a fazer parte de cada protocolo de escrita do ditado de palavras, seria de oito. Assim pediu-se a cada criança a escrita de duas palavras – uma palavra controlo e uma palavra facilitadora - para quatro letras diferentes, o que perfaz um total de 8 palavras. A escolha das letras (conhecidas pela criança) para seleccionar as palavras constituintes de cada protocolo de escrita, foi aleatória, como já referimos.

O ditado de palavras foi passado a todas as crianças dos dois grupos, constituindo-se como facilitador, porque as palavras que foram pedidas às crianças para escrever, continham o som de letras conhecidas por elas.

Depois da passagem das provas do 1º momento, cada criança é submetida, no dia seguinte, à passagem das prova do 2º momento – bateria de provas de consciência fonológica e ditado de palavras. Este curto intervalo de tempo entre o 1º e 2º momento da entrevista permitir-nos-à afirmar, que os eventuais progressos que se registem se devem aos elementos fonológicos facilitadores presentes nas palavras do ditado e não a avanços naturais que poderiam acontecer se o intervalo de tempo fosse maior.

Optámos por dividir a entrevista em dois momentos, por considerarmos que a passagem de todas as provas num momento único, se constituiria como muito fatigante para as crianças, o que certamente as desmotivaria e levaria a desempenhos menos bons.

Das 40 crianças seleccionadas, estas foram distribuídas aleatoriamente pelos dois grupos (com vinte crianças cada) – Grupo I e Grupo II, como havíamos referido.

Depois de passadas as provas de consciência fonológica de acordo com os procedimentos já descritos, voltámos a passar a prova de conhecimento do nome de letras, no intuito de as crianças terem bem presente o nome das letras que conhecem, pois imediatamente a seguir passámos o ditado de palavras em que o critério nome de letra se inclui no princípio das palavras, na Situação I (tarefa que foi resolvida pelo Grupo I) e no meio da palavra na Situação II (tarefa resolvida pelo Grupo II).

Previamente e de forma aleatória, tínhamos decidido já as palavras que íamos pedir à criança – protocolo de escrita do ditado de palavras – com base no conhecimento que apresentou sobre o nome das letras, aquando do 1º momento da entrevista.

Salientamos ainda que em 1º lugar realizámos a Situação I e seguidamente a Situação II.

Assim, dissemos a cada criança:

- “Lembras-te, ontem fizemos um jogo de escrita, agora vamos fazer outro, está bem?”

Todas as crianças aceitaram bem a ideia, até porque os “jogos de escrita” foram os que mais lhes agradaram.

Seguidamente continuámos:

- “Então eu vou dizer-te algumas palavras e já sabes, vais escrevê-las como quiseres, como souberes.”

Em 1º lugar foi pedido à criança que escrevesse a palavra controlo e após a sua escrita e leitura pediu-se-lhe que escrevesse a palavra facilitadora. Após a escrita de cada palavra, era sempre pedido que lesse o que acabava de escrever. Por vezes questionávamos a criança acerca das suas produções, com a intenção de percebermos melhor o modo como escreveu. Outras vezes não era necessário porque muitas das crianças iam verbalizando à medida que iam escrevendo. Todas as suas verbalizações acerca dos seus escritos foram anotadas por nós.

De referir que os procedimentos foram exactamente os mesmos para as duas Situações I e II, a única diferença reside no facto de, no ditado de palavras, o critério presença de nome de letra na palavra se encontrar, para a Situação I no início da palavra e para a Situação II, no meio da palavra.

## 4. PROCEDIMENTO PARA ANÁLISE DOS RESULTADOS

### 4.1. 1º Momento

Para seleccionarmos a amostra, como já referimos anteriormente, utilizámos a classificação de Alves Martins (1994). Todas as crianças da nossa amostra produziram escritas que foram classificadas no nível 2 – **escritas silábicas**.

Apresentamos seguidamente como exemplo, um protocolo de escrita de uma das crianças da amostra:

S O F I A

o i (Gato)

F S (Gata)

A o i (Gatinho)

E S o (Formiga)

F i S (Cavalo)

### 4.2. 2º Momento

Após a realização das Situações I e II, analisámos as produções escritas das crianças de cada grupo (I e II), de modo a percebermos se estas mobilizaram ou não o conhecimento que tinham acerca do nome das letras, na escrita das palavras que lhes foram pedidas, fonetizando mais palavras facilitadoras do que palavras controlo.

Para compararmos as palavras facilitadoras e de controlo fonetizadas, quer pelo Grupo I, quer pelo Grupo II, utilizámos o Teste de Sinais de Wilcoxon.

Apresentamos dois exemplos de escrita com fonetização do som inicial – Situação I/Grupo I, contrastados com a escrita das mesmas palavras, mas sem fonetização:

PiA

Pêssego (palavra fonetizada)

iEN

Pêssego (palavra não fonetizada)

zi

Zebra (palavra fonetizada)

AL

Zebra (palavra não fonetizada)

Em seguida, mostramos como duas das crianças do Grupo II/Situação II, fonetizaram o som central das palavras, abelha e camelo e como outras duas escreveram as mesmas palavras, não fonetizando esses mesmo sons.

iBo

Abelha (palavra fonetizada)

MOM

Abelha (palavra não fonetizada)

PMT

Camelo (palavra fonetizada)

FiE

Camelo (palavra não fonetizada)

Procurámos perceber, em que Situação, I ou II, as crianças fonetizaram mais e para sabermos se houve diferenças significativas entre os dois grupos utilizámos o Teste de Mann-Whitney.

Quisemos ainda perceber também, o efeito de outros factores ou variáveis, na evolução das concepções precoces acerca da linguagem escrita, no que concerne concretamente à passagem de uma escrita silábica quantitativa para uma escrita silábico-fonética.

Uma dessas variáveis foi a consciência fonológica – medida através da classificação e supressão da sílaba inicial e da classificação e supressão do fonema inicial, tendo nós encontrado o nível de consciência fonológica de cada criança, através da média dos resultados obtidos nos quatro testes passados.

A outra variável, cujo efeito quisemos verificar foi o conhecimento de um maior número de nomes de letras.

Assim, para percebermos o efeito destes factores na fonetização da escrita das palavras facilitadoras, tratámos os dados através da Análise de Regressão Múltipla.

O tratamento estatístico de todos os dados do nosso trabalho foi feito através do programa informático S.P.S.S..

## V. ANÁLISE DOS RESULTADOS

### 1. DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS

#### 1.1. Nome das letras

Nesta prova, como já referimos anteriormente, as crianças identificaram as letras que conheciam, em cartões que lhes foram apresentados por nós.

Anotámos as respostas que as crianças deram. O Quadro 4 apresenta os resultados obtidos para cada letra da prova.

**Quadro 4:** Resultados obtidos na prova de conhecimento do nome de letras.

| LETRAS | FREQUÊNCIA | PERCENTAGEM |
|--------|------------|-------------|
| A      | 38         | 95          |
| B      | 25         | 62.5        |
| C      | 13         | 32.5        |
| D      | 9          | 22.5        |
| E      | 21         | 52.5        |
| F      | 10         | 25          |
| L      | 11         | 27.5        |
| M      | 15         | 37.5        |
| N      | 10         | 25          |
| O      | 40         | 100         |
| P      | 25         | 62.5        |
| R      | 22         | 55          |
| T      | 9          | 22.5        |
| V      | 8          | 20          |
| Z      | 22         | 55          |

Verificamos que as vogais O e A são as letras mais conhecidas pelas crianças enquanto que o E não é tão conhecido. Relativamente às consoantes, são o B e o P as letras que as crianças melhor conhecem, logo seguidas do R e do Z. A letra menos conhecida foi o V, seguindo-se o T e D. As crianças da nossa amostra conhecem em média 7 letras, sendo o desvio padrão de 2.93.

## 1.2. Classificação da sílaba inicial

Tal como já tivemos oportunidade de referir, uma das provas que utilizámos para avaliar a consciência fonológica, foi uma prova de classificação da sílaba inicial. A prova é constituída por 14 itens, em que cada item é constituído por sua vez, por 4 palavras – duas palavras alvo que contêm a mesma sílaba inicial e duas palavras contraste que não começam pela mesma sílaba. Em metade dos itens são bissilábicas e na outra metade são trissilábicas. Com uma base figurativa pedimos à criança que identificasse as palavras que começam pela mesma sílaba. Cotámos um ponto por cada resposta certa, podendo os resultados variar entre 0 e 14 pontos. O Quadro 5 apresenta os resultados obtidos nesta prova para cada item.

| ITENS                                | FREQUÊNCIA | PERCENTAGEM |
|--------------------------------------|------------|-------------|
| 1. uva/asa/unha/ilha                 | 28         | 70%         |
| 2. enxada/ouriço/agulha/apito        | 16         | 40%         |
| 3. rolo/sapo/figo/roupa              | 30         | 75%         |
| 4. coelho/machado/piano/macaco       | 12         | 30%         |
| 5. garrafa/galinha/pijama/moeda      | 30         | 75%         |
| 6. tesoura/casaco/moinho/cavalo      | 15         | 37.5%       |
| 7. vaso/pico/ Mesa/vaca              | 27         | 67.5%       |
| 8. chupa/fato/faca/bico              | 28         | 70%         |
| 9. janela/menina/tomate/ torrada     | 21         | 52.5%       |
| 10. girafa/panela/cenoura/palhaço    | 16         | 40%         |
| 11. bolota/jarro/ninho/bola          | 32         | 80%         |
| 12. sapo/saco/burro/mota             | 36         | 90%         |
| 13. laranja/medalha/lagarto/pinheiro | 18         | 45%         |
| 14. sino/dado/data/folha             | 25         | 62.5%       |

**Quadro 5:** Resultados obtidos na prova de classificação na sílaba inicial.

Pela análise do quadro vemos que o item em que as crianças mais acertam é o item 12 (sapo – saco), logo seguido do item 11 (bota – bola).

Há ainda uma elevada percentagem de respostas certas aos itens 3 e 5 (rolo – roupa; garrafa – galinha) e também aos itens 1 e 8 (uva – unha; fato – faca). Vemos ainda que o item 4 (machado – macaco), foi aquele que obteve menor percentagem de respostas certas, portanto aquele em que as crianças tiveram mais dificuldade em classificar as sílabas iniciais das palavras.

No entanto, de uma maneira geral, esta prova revelou-se relativamente fácil para as crianças.

A média dos resultados a esta prova foi de 8.3 e o desvio padrão de 3.4.

### **1.3. Supressão da sílaba inicial**

Como já referimos, outra das provas para avaliar a consciência fonológica que utilizámos, foi a prova de supressão da sílaba inicial, em que é pedido à criança que diga oralmente uma palavra, depois de a ter identificado numa figura, eliminando-lhe a sílaba inicial, o que origina uma não-palavra.

Esta prova é constituída por 14 itens de uma só palavra. Em metade dos itens as palavras são bissilábicas e na outra metade são trissilábicas.

Cotámos um ponto por resposta certa, podendo os resultados variar entre 0 e 14 pontos. O Quadro 6, mostra-nos os resultados obtidos em cada um dos itens.

**Quadro 6:** Resultados obtidos na prova de supressão da sílaba inicial.

| Itens       | Frequência | Percentagem |
|-------------|------------|-------------|
| 1: avó      | 25         | 62.5%       |
| 2: orelha   | 11         | 27.5%       |
| 3: rádio    | 5          | 12.5%       |
| 4: morango  | 13         | 32.5%       |
| 5: gorila   | 7          | 17.5%       |
| 6: vela     | 6          | 15%         |
| 7: caneta   | 10         | 25%         |
| 8: foca     | 7          | 17.5%       |
| 9: tapete   | 12         | 30%         |
| 10: pássaro | 3          | 7.5%        |
| 11: boca    | 6          | 15%         |
| 12: seta    | 5          | 12.5%       |
| 13: laço    | 8          | 20%         |
| 14: dedal   | 19         | 47.5%       |

Os resultados deste quadro mostram que o item em que se verificou uma maior percentagem de respostas certas foi o item 1 (avó), logo seguido do item 14 (dedal). O item em que se verificou a menor percentagem de respostas certas foi o item 10 (pássaro).

De salientar o facto de nesta prova, as crianças muitas vezes suprimirem a sílaba final, em vez da sílaba inicial como lhe era pedido, por exemplo, no item 5 – gorila, em vez de dizerem “rila”, disseram “gori”.

A média de resultados a esta prova foi de 3,4 e o desvio padrão de 3.9.

Esta prova revelou-se um pouco mais difícil para as crianças relativamente à anterior, apesar de ser uma prova silábica. No entanto, como a tarefa é de manipulação, a exigência cognitiva é maior (Silva, 1996).

O facto de as crianças errarem sistematicamente por suprimirem a sílaba final em vez da sílaba inicial, encontra explicação nos resultados verificados por outros autores que afirmam ser mais fácil para a criança a manipulação dos segmentos fonéticos finais do que os iniciais, sendo os centrais os de maior dificuldade (Rosner & Simon, 1971, cit. por Gombert, 1990).

#### 1.4. Classificação do fonema inicial

Anteriormente já dissemos que a prova de classificação do fonema inicial é constituída por 14 itens, cada um deles constituído por 4 palavras, 2 palavras alvo que têm o mesmo fonema inicial e 2 palavras contraste que não começam pelo mesmo fonema. Tanto umas como outras têm o mesmo número de sílabas, em metade dos itens são bissilábicas e na outra metade são trissilábicas. Depois de as crianças terem identificado as palavras numa base figurativa, pedimo-lhes que identificassem as que começam pelo mesmo fonema. Cotámos um ponto por resposta certa, podendo os resultados variar entre 0 e 14 pontos.

**Quadro 7:** Resultados obtidos na prova de classificação do fonema inicial.

| ITENS                              | FREQUÊNCIA | PERCENTAGEM |
|------------------------------------|------------|-------------|
| 1: alce/irmã/arca/uva              | 23         | 57.5        |
| 2: orelha/alface/árvore/igreja     | 14         | 35          |
| 3:raposa/regador/viola/boneca      | 27         | 67.5        |
| 4: mala/peixe/chucha/mota          | 9          | 22.5        |
| 5: sumo/gola/leite/gato            | 6          | 15          |
| 6:buzina/cegonha/vassoura/veado    | 13         | 32.5        |
| 7: serra/cama/copo/lupa            | 6          | 15          |
| 8: fivela/telhado/gaivota/fogueira | 17         | 42.5        |
| 9: boca/tigre/selo/tacho           | 2          | 5           |
| 10:pató/pêra/milho/gota            | 16         | 40          |
| 11:tijolo/bolacha/seringa/banana   | 5          | 12.5        |
| 12:cebola/toalha/gaveta/cigarro    | 17         | 42.5        |
| 13: lata/luva/roda/fita            | 16         | 40          |
| 14: desenho/camisa/dominó/novelo   | 6          | 15          |

Analisando o quadro vemos que o item 3 (raposa – regador) é o que apresenta uma maior percentagem de respostas certas, seguindo-se o item 1 (alce – arca). A menor percentagem de respostas certas verificou-se para o item 9 (tigre – tacho). A média de resultados neste teste foi de 4.5 e o desvio padrão de 3.2.

### 1.5. Supressão do fonema inicial

Como já foi referido anteriormente, nesta prova de supressão do fonema inicial é solicitado ao sujeito que elimine um fone de uma palavra, depois de a ter identificado numa base figurativa, à semelhança de todas as outras provas de consciência fonológica passadas. A prova de supressão do fonema inicial constitui-se por 24 itens agrupados dois a dois, em que a palavra de cada grupo começa pelo mesmo fonema. Uma das palavras é monossilábica e a outra é dissilábica. Cotámos um ponto por cada resposta correcta, podendo os resultados variar entre 0 e 24 pontos.

| Itens      | Frequência | Percentagem |
|------------|------------|-------------|
| 1: rio     | 6          | 15          |
| 2: mel     | 1          | 2.5         |
| 3: gás     | 2          | 5           |
| 4: vale    | 1          | 2.5         |
| 5: cão     | 1          | 2.5         |
| 6: fio     | 2          | 5           |
| 7: torre   | 1          | 2.5         |
| 8: pão     | 1          | 2.5         |
| 9: bule    | 1          | 2.5         |
| 10: sal    | 1          | 2.5         |
| 11: lua    | 1          | 2.5         |
| 12: dia    | 1          | 2.5         |
| 1-a: rosa  | 4          | 10          |
| 2-a: mola  | 1          | 2.5         |
| 3-a: galo  | 2          | 5           |
| 4-a: vila  | 1          | 2.5         |
| 5-a: capa  | 1          | 2.5         |
| 6-a: fava  | 1          | 2.5         |
| 7-a: telha | 1          | 2.5         |
| 8-a: pipa  | 1          | 2.5         |
| 9-a: bolo  | 1          | 2.5         |
| 10-a: sumo | 1          | 2.5         |
| 11-a: lula | 1          | 2.5         |
| 12-a: dama | 1          | 2.5         |

**Quadro 8:** Resultados obtidos na prova de supressão do fonema inicial.

Pela análise do quadro vemos que, de uma maneira geral, a frequência de respostas certas aos itens desta prova é muito baixa. Apenas se verifica uma percentagem ligeiramente maior para os itens 1 (rio) e 1-a (rosa). Estes resultados não nos surpreendem, na medida em que é notória a dificuldade em isolar uma entidade abstracta como é o fonema, tendo a criança, para mais, que manipulá-lo, para poder suprimi-lo. A média de resultados nesta prova é de 0.8 e o desvio padrão de 3.8.

De todas as provas de consciência fonológica passadas às crianças da nossa amostra, foram as provas de supressão, quer da sílaba quer do fonema, que se constituíram como as de maior dificuldade de resolução, sendo a prova de supressão do fonema inicial a que menos percentagem de respostas correctas apresentou.

Efectivamente, os autores são unânimes em considerar que a manipulação do fonema é de muito difícil acesso à criança. Alguns autores (Perfetti et al., 1997; Goswami & Bryant, 1990) referem mesmo o sucesso deste tipo de tarefa, após a aprendizagem da leitura e da escrita.

No sentido de melhor analisarmos os resultados encontrados, apresentamos as correlações de Pearson relativamente às quatro provas de consciência fonológica passadas.

|         | CLA/SIL | SUP/SIL | CLA/FON | SUP/FON |
|---------|---------|---------|---------|---------|
| CLA/SIL | 1.000   | .772    | .862    | .198    |
| SUP/SIL | .772    | 1.000   | .722    | .172    |
| CLA/FON | .862    | .722    | 1.000   | .283    |
| SUP/FON | .198    | .172    | .283    | 1.000   |

$p < .001$

**Quadro 9:** Correlações de Pearson entre as provas de consciência fonológica.

Pela análise do quadro, podemos ver que entre as provas de classificação da sílaba inicial, supressão da sílaba inicial e classificação do fonema inicial, as correlações são bastante elevadas, enquanto que entre estas provas e a prova de supressão do fonema inicial, verificamos correlações muito mais baixas.

Assim estes resultados demonstram que as provas de classificação da sílaba e do fonema inicial e a prova de supressão da sílaba inicial, se relacionam mais umas com as outras do que estas com a prova de supressão do fonema inicial, o que está de acordo com a maior ou menor facilidade encontrada pelas crianças em resolvê-las.

## **1.6. Ditado de Palavras**

### **1.6.1. Situação I**

Tal como foi anteriormente referido, o ditado de palavras é constituído por um conjunto de 15 palavras facilitadoras, que contêm o critério nome de letra no princípio da palavra e por outras 15 que não contêm este critério, a que chamámos palavras controlo.

De acordo com as letras conhecidas pelas crianças, assim se estabeleceu um protocolo de escrita constituído por 8 palavras, 4 facilitadoras e 4 controlo.

O nosso objectivo foi o de verificarmos se na presença de uma característica facilitadora da procura de correspondência entre o oral e a escrita – nome de letra no início da palavra – a criança evolui de um nível silábico para um nível inicial de fonetização, isto é, se evolui de uma escrita silábica – nível 2, para uma escrita com início de fonetização – nível 3, de acordo com a classificação de Alves Martins (1994).

Assim, no Quadro 10, apresentamos para cada criança, na Situação I, o número de palavras facilitadoras e de controlo, em que o som inicial foi fonetizado.

**Quadro 10:** Palavras fonetizadas na Situação I

| Grupo I – Sujeitos | Palavras Facilitadoras Fonetizadas | Palavras Controlo Fonetizadas |
|--------------------|------------------------------------|-------------------------------|
| 1                  | 4                                  | 0                             |
| 2                  | 3                                  | 3                             |
| 3                  | 0                                  | 0                             |
| 4                  | 2                                  | 0                             |
| 5                  | 4                                  | 0                             |
| 6                  | 4                                  | 0                             |
| 7                  | 4                                  | 0                             |
| 8                  | 4                                  | 0                             |
| 9                  | 1                                  | 0                             |
| 10                 | 3                                  | 0                             |
| 11                 | 1                                  | 0                             |
| 12                 | 1                                  | 0                             |
| 13                 | 3                                  | 2                             |
| 14                 | 4                                  | 0                             |
| 15                 | 2                                  | 0                             |
| 16                 | 3                                  | 0                             |
| 17                 | 4                                  | 0                             |
| 18                 | 4                                  | 0                             |
| 19                 | 1                                  | 0                             |
| 20                 | 1                                  | 0                             |

As crianças deste grupo fonetizaram em média 2.65 palavras facilitadoras, sendo o desvio padrão de 1.39, o limite máximo de palavras facilitadoras fonetizadas de 4 e o limite mínimo de 0 palavras.

No que se refere às palavras controlo, as crianças fonetizaram em média 0.25, com um desvio padrão de 0.79, em que o limite máximo de palavras controlo fonetizadas foi de 3 e o mínimo de 0.

Vemos que apenas uma criança do total de 20, não fonetizou nenhuma palavra facilitadora e no que se refere às palavras controlo, apenas duas crianças fonetizaram, num caso 3 palavras e no outro 2 palavras.

Seguidamente, mostramos como algumas crianças do Grupo I resolveram a tarefa de escrita do ditado de palavras, na Situação I.

A Catarina escreveu as palavras Outono/Óculos, Mota/Mesa, Panela/Pêssego e Rato/Rede. Fonetizou o som inicial em todas as palavras facilitadoras.

Catarina

ACM (Outono)

OBa (Óculos – palavra facilitadora fonetizada)

PO (Mota)

ME (Mesa – palavra facilitadora fonetizada)

OAP (Panela)

PRB (Pêssego – palavra facilitadora fonetizada)

OP (Rato)

Pa (Rede – palavra facilitadora fonetizada)

Ao Francisco foi-lhe proposta a escrita das palavras Empada/Égua, Navio/Nêpera, Panela/Pêssego e Leão/Letra. Fonetizou o som inicial em três palavras facilitadoras – Égua, Pêssego e Letra e em duas palavras controlo – Empada e Panela.

FRANCISCO

EBF (Empada – palavra controlo fonetizada)

EDO (Égua – palavra facilitadora fonetizada)

TCA (Navio)

CIS (Nêspera)

PMS (Panela – palavra controlo fonetizada)

PBL (Pêssego – palavra facilitadora fonetizada)

ULS (Leão)

LI (Letra – palavra facilitadora fonetizada)

Para compararmos estatisticamente as palavras facilitadoras e de controlo fonetizadas, utilizámos o Teste de Sinais de Wilcoxon. Obtivemos um valor  $Z$  de  $-3.778$  e um valor  $p$  de  $0.000$ , o que nos mostra a existência de diferenças significativas entre os dois grupos de palavras, já que  $p$  é menor que  $0.05$ .

Quisemos também perceber, quais os sons mais fonetizados pelas crianças, ou seja, quais as letras que as crianças mais mobilizaram na procura de correspondência entre a escrita e o oral, embora as crianças não tenham escrito, todas, as mesmas palavras, já que o conhecimento que mostraram possuir acerca do nome das letras não foi idêntico a todas elas. Por outro lado, também a escolha das letras cujos sons estariam presentes nas palavras facilitadoras, foi feita de forma aleatória, o que implicou por sua vez, uma frequência diferente de escrita, no que se refere às palavras facilitadoras.

Deste modo, para fazermos esta análise, baseámo-nos na frequência em que foram pedidas as palavras facilitadoras contendo o nome de letra (relativamente a cada letra), bem como na frequência em que esse nome de letra foi fonetizado na escrita.

Considerámos para esta análise apenas as maiores frequências. Assim, no que se refere ao Grupo I na Situação I, podemos visualizar os resultados através do quadro que se segue.

| Letra que corresponde ao critério nome de letra | Frequência com que foi pedida a escrita da palavra com o nome de letra | Frequência com que foi fonetizado o som da letra na escrita da palavra facilitadora | Percentagem (%) |
|---|--|---|-----------------|
| A   | 14   | 7   | 50              |
| O   | 13   | 9   | 69.2            |
| P   | 9  | 5   | 55.5            |
| Z   | 8  | 6   | 75              |
| E   | 6  | 4   | 66.6            |
| R   | 5  | 5   | 100             |

#### Quadro 11: Letras mais fonetizadas pelo Grupo I/Situação I

Vemos que a palavra facilitadora contendo o nome da letra A, foi a mais pedida, tendo sido fonetizada em 50% das vezes em que foi escrita.

A letra O, a única letra conhecida pela totalidade das crianças da amostra, foi fonetizada 69.2% das vezes em que foi pedida a escrita da palavra facilitadora contendo o seu nome (13 vezes).

Assim, estabelecendo-se uma comparação entre o número de vezes em que foram fonetizadas as vogais A e O, verifica-se que os resultados parecem apontar para o facto de as crianças fonetizarem mais facilmente a letra O.

Exemplos de escrita com fonetização das letras O e A:

|            |                               |             |
|------------|-------------------------------|-------------|
| <b>IAL</b> | (Outono)                      | } Ana Lúcia |
| <b>ORE</b> | (Óculos – letra O fonetizada) |             |

TEA (Outono)  
 OTA (Óculos – letra O fonetizada)

} Bernardo

ORE (Apito)  
 AOR (Água – letra A fonetizada)

} João Luis

No que se refere às consoantes, os resultados encontrados apontam no sentido de as letras R e Z serem aquelas que as crianças fonetizaram com mais facilidade. A palavra facilitadora contendo o nome da letra Z foi pedida 8 vezes para ser escrita, tendo sido fonetizada em 6 dessas vezes. A letra R, foi fonetizada todas as vezes em que a palavra facilitadora contendo o seu nome foi pedida.

Exemplos:

~~ta~~ (Rato)  
 RA (Rede – letra R fonetizada)

} Ana Rita

IF (Rato)  
 RL (Rede – letra R fonetizada)

} Luis

RF (Zinco)  
 ZRF (Zebra – letra Z fonetizada)

} João Francisco

FB (Zinco)  
 ZG (Zebra – letra Z fonetizada)

} Edgar

### 1.6.2. Situação II

Como anteriormente já tivemos oportunidade de referir, o ditado de palavras nesta Situação II é composto também por 15 palavras facilitadoras e pelas 15 palavras controlo. As palavras facilitadoras são todas trissilábicas e apresentam a característica nome de letra na sílaba central. À semelhança da Situação I, foi também estabelecido para cada criança um protocolo de escrita constituído por 8 palavras, 4 facilitadoras e 4 controlo.

O Quadro 12, mostra-nos os resultados obtidos por cada criança, no que se refere ao número de palavras facilitadoras e de controlo fonetizadas, pelo Grupo II.

| Grupo II- Sujeitos | Palavras Facilitadoras Fonetizadas | Palavras Controlo Fonetizadas |
|--------------------|------------------------------------|-------------------------------|
| 1                  | 2                                  | 0                             |
| 2                  | 3                                  | 0                             |
| 3                  | 2                                  | 0                             |
| 4                  | 2                                  | 0                             |
| 5                  | 1                                  | 0                             |
| 6                  | 1                                  | 0                             |
| 7                  | 4                                  | 0                             |
| 8                  | 0                                  | 0                             |
| 9                  | 2                                  | 0                             |
| 10                 | 0                                  | 0                             |
| 11                 | 1                                  | 0                             |
| 12                 | 1                                  | 0                             |
| 13                 | 2                                  | 0                             |
| 14                 | 0                                  | 0                             |
| 15                 | 1                                  | 0                             |
| 16                 | 1                                  | 0                             |
| 17                 | 4                                  | 0                             |
| 18                 | 2                                  | 0                             |
| 19                 | 0                                  | 0                             |
| 20                 | 2                                  | 0                             |

**Quadro 12:** Palavras facilitadoras fonetizadas na Situação II.

Vemos que nenhuma criança fonetizou palavras controlo. Relativamente às palavras facilitadoras, há 4 crianças que também não fonetizaram nenhuma destas palavras. Nesta Situação, as crianças fonetizam em média 1.6 palavras facilitadoras, em que o desvio padrão é de 1.2, o limite máximo de 4 e o limite mínimo de 0.

Sem recorrer à estatística podemos ver que existem diferenças significativas entre o número de palavras facilitadoras e controlo fonetizadas, pois não há palavras controlo fonetizadas. Assim os resultados obtidos pelos dois grupos, mostram-nos que a nossa primeira hipótese foi claramente confirmada.

Em seguida, exemplificamos a escrita produzida pelas crianças do Grupo II, na Situação II.

O Rui escreveu as palavras Outono/Bolota, Empada/Cadela, Bolacha/Abelha e Rato/Borrego.

RUI

UI

(Outono)

UI

(Bolota – palavra facilitadora fonetizada)

UE

(Empada)

REI

(Cadela – palavra facilitadora fonetizada)

Elo

(Bolacha)

IBo

(Abelha – palavra facilitadora fonetizada)

IA

(Rato)

IRi

(Borrego – palavra facilitadora fonetizada)

No exemplo que se segue, foi pedida à Joana, a escrita das palavras Bolacha/Abelha, Zinco/Azedo, Outono/Bolota e Apito/Cavalo. Fonetizou o som central nas palavras facilitadoras Abelha e Cavalo.

**JOANA**

**AiM** (Bolacha)

**iBz** (Abelha – palavra facilitadora fonetizada)

**mB** (Zinco)

**BAN** (Azedo)

**SAM** (Outono)

**FAN** (Bolota)

**NAN** (Apito)

**OAN** (Cavalo – palavra facilitadora fonetizada)

Também, para o Grupo II na Situação II, à semelhança do que fizemos para o Grupo I/Situação I, fomos analisar quais as letras mais mobilizadas na procura de correspondência entre a escrita e o oral, portanto, quais os nomes de letra mais fonetizados.

Procedemos como anteriormente, tendo-nos baseado na frequência em que foram pedidas as palavras facilitadoras contendo o critério nome de letra (para cada uma das letras) e na frequência com que esse nome de letra foi fonetizado na escrita.

Tal como anteriormente, tomámos apenas em consideração as maiores frequências. Deste modo, no quadro que se segue, podemos verificar os resultados obtidos, no que se refere ao Grupo II, na Situação II.

| Letra que corresponde ao critério nome de letra | Frequência com que foi pedida a escrita da palavra com o nome de letra | Frequência com que foi fonetizado o som da letra na escrita da palavra facilitadora | Percentagem (%) |
|---|--|---|-----------------|
| O   | 13   | 7   | 53.8            |
| A   | 12   | 5   | 41.6            |
| B   | 12   | 4   | 33.3            |
| P   | 6  | 2   | 33.3            |
| R   | 8  | 3   | 37.5            |
| Z   | 5  | 3   | 60              |

**Quadro 13:** Letras mais fonetizadas pelo Grupo II/Situação II.

Analisando o quadro, podemos verificar que os resultados, embora com percentagens de fonetização inferiores, estão coincidentes com os que verificámos para o Grupo I/Situação I (lembramos que o som central apresenta maiores dificuldades de identificação para a criança). Assim, também as vogais O e A, bem como as consoantes Z e R, parecem ser as letras que as crianças do Grupo II, na Situação II têm maior facilidade em fonetizar.

Exemplos de escrita com fonetização das letras O, A, Z e R:

|  |   |              |
|--|---|--------------|
| <b>RUL</b> (Outono)                      | } | Nuno         |
| <b>iOL</b> (Bolota – letra O fonetizada) |   |              |
| <b>UMF</b> (Outono)                      | } | Ana          |
| <b>MOB</b> (Bolota – letra O fonetizada) |   |              |
| <b>ELB</b> (Apito)                       | } | Pedro Xavier |
| <b>PAT</b> (Cavalo – letra A fonetizada) |   |              |

PA (Zinco) } Paulo  
PZB (Azedo – letra Z fonetizada) }

NA (Zinco) } Nidia  
HZA (Azedo – letra Z fonetizada) }

FA (Rato) } Mafalda  
ARP (Borrego – letra R fonetizada) }

### 1.6.3. Comparação entre o Grupo I/Situação I e o Grupo II/Situação II

Pretendemos também comparar os resultados dos dois grupos e verificar em que Situação, I ou II, as crianças fonetizaram mais, se na Situação I em que o critério nome de letra se encontra na sílaba inicial, se na Situação II, em que o referido critério se encontra na sílaba central. Partimos da hipótese de que as crianças fonetizariam mais na Situação I.

O Quadro 14, permite-nos visualizar os resultados obtidos pelos dois grupos nas duas situações.

Através deste quadro podemos ver que, enquanto o Grupo I tem 8 crianças que fonetizam a totalidade das palavras facilitadoras e só uma que não fonetiza nenhuma palavra facilitadora, o Grupo II apenas tem 2 crianças que fonetizam todas estas palavras e em contrapartida apresenta 4 crianças que não fonetizam palavras facilitadoras.

Utilizámos o Teste de Mann-Whitney para compararmos as palavras facilitadoras fonetizadas pelos dois grupos, tendo obtido um valor de Z de  $-2.388$  e um valor de p de  $0.017$ .

Os resultados mostram que existem diferenças significativas entre o número de palavras facilitadoras fonetizadas pelos dois grupos, fonetizando o Grupo I mais palavras facilitadoras do que o Grupo II. Estes resultados permitem-nos confirmar a nossa segunda hipótese.

No que se refere às palavras controlo fonetizadas, não se verificaram diferenças significativas entre os dois grupos, pois o número de palavras controlo fonetizadas foi muito baixo.

**Quadro 14:** Palavras facilitadoras fonetizadas pelos dois grupos nas duas situações.

| N.º de palavras facilitadoras fonetizadas pelo Grupo I/Situação I | N.º de palavras facilitadoras fonetizadas pelo Grupo II/Situação II |
|---|---|
| 4   | 2   |
| 3   | 3   |
| 0   | 2   |
| 2   | 2   |
| 4   | 1   |
| 4   | 1   |
| 4   | 4   |
| 4   | 0   |
| 1   | 2   |
| 3   | 0   |
| 1   | 1   |
| 1   | 1   |
| 3   | 2   |
| 4   | 0   |
| 2   | 1   |
| 3   | 1   |
| 4   | 4   |
| 4   | 2   |
| 1   | 0   |
| 1   | 1   |

## 2. RELAÇÕES ENTRE AS VARIÁVEIS

### 2.1. Consciência fonológica/Fonetização das palavras facilitadoras

Para estabelecermos o nível de consciência fonológica para cada criança, fizemos a média dos resultados obtidos pela criança nas quatro provas de consciência fonológica passadas (quadro – anexo). Assim o nível de consciência fonológica das crianças da amostra é em média de 4.24 com um desvio padrão de 2.79.

Para analisarmos as relações e efeitos entre a consciência fonológica e a fonetização das palavras facilitadoras, utilizamos a Análise de Regressão Múltipla, tendo como variável preditora a consciência fonológica. No quadro 15 apresentamos os resultados obtidos.

| Equação de Regressão  | PF/Fon<br>(Constante) | CF    |
|-----------------------|-----------------------|-------|
| Coeficiente – b       | 0.393                 | 0.402 |
| Coef. estand. beta    |                       | 0.807 |
| Teste t               | 1.627                 | 8.438 |
| Significância         | 0.112                 | 0.000 |
| Estatísticas globais  |                       |       |
| R múltiplo = 0.807    |                       |       |
| R2 = 0.625            |                       |       |
| R2 ajustado = 0.643   |                       |       |
| F = 71.198            |                       |       |
| Significância = 0.000 |                       |       |

Legenda: PF/Fon – palavras facilitadoras fonetizadas; CF – consciência fonológica

**Quadro 15:** Regressão da fonetização das palavras facilitadoras na consciência fonológica.

Verifica-se que a consciência fonológica, quando utilizada como único regressor, explica 64.3% da variância dos resultados no que se refere à fonetização das palavras facilitadoras e é uma variável significativa para o nível de 0.00.

Estes resultados permitem-nos confirmar a nossa terceira hipótese, segundo a qual, quanto maior for o nível de consciência fonológica das crianças, mais estas fonetizam as palavras facilitadoras.

## 2.2. Conhecimento do nome das letras/Fonetização das palavras facilitadoras

Também para analisarmos as relações e efeitos entre o conhecimento do nome das letras e a fonetização das palavras facilitadoras, utilizámos a Análise de Regressão Múltipla, tendo como variável preditora o conhecimento do nome das letras.

No quadro 16 apresentamos os resultados obtidos.

| Equação de Regressão            | PF/Fon<br>(Constante) | Letras |
|---------------------------------|-----------------------|--------|
| Coefficiente – b                | 0.225                 | 0.265  |
| Coef. estand. Beta              |                       | 0.558  |
| Teste – t                       | 0.461                 | 4.140  |
| Significância                   | 0.647                 | 0.000  |
| Estatísticas globais            |                       |        |
| R múltiplo = 0.558              |                       |        |
| R <sup>2</sup> = 0.311          |                       |        |
| R <sup>2</sup> ajustado = 0.293 |                       |        |
| F = 17.142                      |                       |        |
| Significância = 0.000           |                       |        |

Legenda: PF/Fon – Palavras facilitadoras fonetizadas;

**Quadro 16:** Regressão da fonetização das palavras facilitadoras no conhecimento do nome das letras.

Analisando o quadro, vemos que a variável Letras (conhecimento do nome das letras), explica 29.3% da variância dos resultados no que concerne à fonetização das palavras facilitadoras e é também uma variável significativa já que  $p$  é menor que 0.05.

Deste modo e perante os resultados, podemos afirmar que se confirmou também a nossa quarta hipótese, que refere que, quanto maior for o conhecimento do nome das letras mais as crianças fonetizam as palavras facilitadoras.

## VI. *DISCUSSÃO DOS RESULTADOS*

No nosso trabalho, tivemos como objectivo, verificar se crianças silábicas, em que a relação silábica é quantitativa, quando são solicitadas a escrever palavras em que o som inicial e o som central coincidem com o nome de uma letra conhecida por elas, fonetizam esse som, produzindo uma escrita em que os sons do oral começam a ser representados por letras convencionais.

Delineámos quatro hipóteses com vista a alcançarmos o objectivo proposto:

- Se pedirmos a dois grupos de crianças cujas produções escritas são claramente silábicas, sem correspondência sonora correcta, que escrevam palavras com elementos que lhes facilitem uma procura de correspondência entre o som a representar e as letras que lhe correspondem – Situação I - critério facilitador nome de letra no início da palavra e Situação II - critério facilitador nome de letra no meio da palavra – e se lhes pedirmos que escrevam outras palavras em que não estão presentes os elementos facilitadores dessa correspondência, verificaremos que as crianças de ambos os grupos fonetizarão mais as palavras que contêm os elementos facilitadores do que aquelas que os não contêm.
- Se pedirmos a um grupo de crianças cujas produções escritas são silábicas, que escrevam palavras que contêm o critério facilitador nome de letra no princípio da palavra e a outro grupo, com as mesmas características, que escrevam palavras com o mesmo critério facilitador mas no meio da palavra, as crianças do primeiro grupo (Grupo I) fonetizarão mais do que as do segundo grupo (Grupo II).
- Quanto maior for o nível de consciência fonológica das crianças, mais estas fonetizarão as palavras facilitadoras.
- Quanto maior for o conhecimento do nome das letras, mais as crianças fonetizarão as palavras facilitadoras.

A análise dos resultados permitiu-nos confirmar as nossas hipóteses.

Relativamente à primeira hipótese por nós colocada, verificámos que em ambos os grupos, as crianças produziram mais escritas com fonetização perante as palavras facilitadoras do que perante as palavras controlo.

Mann (1989,1993), como já tivemos oportunidade de salientar, refere que a escrita baseada na hipótese silábica, reflecte a capacidade da criança em descobrir a estrutura fonológica da palavra e, particularmente, traduz a capacidade precoce para analisar a sua estrutura fonética. Por outro lado, defende que a apresentação de materiais com certas características fonológicas – presença do nome de letra na palavra – permite à criança a produção de escritas com correspondência correcta com o oral.

Os nossos resultados parecem estar de acordo com os que foram encontrados por Mann (op. cit.). Pudemos verificar que as palavras facilitadoras de uma análise das correspondências entre o oral e o escrito – critério presença do nome de letra na palavra – levaram as crianças silábicas a fazer uma análise do oral para além do ponto de vista quantitativo, começando estas a fazer uma análise a nível qualitativo, já que começaram a produzir escritos silábico-fonéticos.

Esta interpretação é sustentada pelo facto de as crianças fonetizarem significativamente mais palavras facilitadoras do que palavras controlo, o que vem mostrar por sua vez, tal como sugerem também Alves Martins e Silva (1999), que o facto de a criança conhecer nomes de letras não tem por si só, uma importância fundamental na evolução das suas conceptualizações sobre a escrita. Este conhecimento tem sim, muita importância, quando é mobilizado na análise do oral, tendo esta mobilização sido possível, graças às palavras facilitadoras. O mesmo não se verificou com as palavras controlo, que não permitiram às crianças utilizar os conhecimentos que possuíam acerca do nome das letras, para os mobilizar na procura de correspondências entre o oral e o escrito e por isso as escreveram, baseando-se unicamente numa análise a nível quantitativo.

Será provavelmente necessário que a criança tenha a noção de que as letras podem assumir diferentes sons, para poder produzir sempre, escritas fonéticas.

Consideramos também, tendo subjacente a teoria de Vigotsky, que agimos sobre a “Zona de Desenvolvimento Potencial”, na medida em que, ao propormos à criança um

material facilitador, lhe provocámos um conflito cognitivo que a levou à reformulação das suas conceptualizações, o que por sua vez, lhe permitiu dar respostas orientadas para um estado superior ao seu “desenvolvimento efectivo”, que se traduzem em escritas de nível conceptual mais evoluído.

Esta evolução verificada perante as palavras facilitadoras demonstra a importância do material como gerador de progresso, no que se refere às conceptualizações infantis sobre a escrita manifestadas pelas crianças.

Deste modo, os nossos resultados, não só vão de encontro aos de Alves Martins e Mendes (1987), como também os vêm reforçar.

No nosso estudo procurámos verificar também, relativamente à localização do critério nome de letra na palavra facilitadora – na sílaba inicial ou na sílaba central – onde é que este se constitui como promotor de mais sucesso na procura de correspondência entre o oral e o escrito, traduzindo-se em escritas silábico-fonéticas das palavras facilitadoras.

Partimos da hipótese que as crianças do Grupo I, na Situação I, em que lhe foram pedidas para escrever palavras facilitadoras com o critério nome de letra na sílaba inicial, fonetizariam mais palavras facilitadoras do que as crianças do Grupo II, na Situação II, em que o critério presença do nome de letra se encontra na palavra facilitadora na sílaba central.

Efectivamente, os resultados encontrados permitiram-nos comprovar a nossa hipótese, como já havíamos dito. As crianças fonetizaram significativamente mais as palavras facilitadoras em que o critério presença do nome de letra se encontra na sílaba inicial do que na sílaba central.

Portanto, na análise do oral, as crianças mobilizaram mais o conhecimento que possuíam sobre o nome das letras, para produzirem escritos com correspondência sonora correcta, quando o critério facilitador se encontrou na sílaba inicial.

Estes resultados parecem ter a ver com os de estudos sobre consciência silábica e fonémica, em que é demonstrado que o grau de dificuldade para manipular as sílabas ou

os fonemas é diferente, consoante a sua localização na palavra. Assim, será mais fácil manipular a sílaba ou fonema finais, depois os iniciais, residindo a dificuldade maior, nas unidades fonéticas centrais (Rosner & Simon, 1971, cit. por Gombert, 1990).

Pensamos que os resultados por nós encontrados, têm que ver com os referidos acima, já que a criança para produzir escritas silábicas qualitativas, tem que reflectir sobre o oral, antes de escrever, sendo o som da sílaba inicial, o primeiro sobre o qual a criança pensa, não tendo outros que o antecedam, o mesmo não se passando com a sílaba central, que tem sons antecedentes e consequentes.

Não dispondo a criança ainda de um grande nível de competências fonológicas, que lhe permitam fazer análises fonéticas mais complexas, pensamos que o início da palavra, é mais proeminente, tornando-se de mais fácil acesso – no que se refere a uma análise sobre o oral – para a criança, comparativamente com o meio da palavra.

Por outro lado, Content et al. (1984, cit. por Alegria, 1985) referem que as crianças antes do ensino formal da leitura e da escrita, desenvolvem progressivamente estratégias de análise do oral. De acordo com estes autores, um dos suportes em que as crianças se apoiam, tem a ver com o lugar que os segmentos fonéticos ocupam nas palavras. Deste modo, os segmentos silábicos, podendo ser pronunciados isoladamente e assim funcionando como fonemas, serão mais fáceis de detectar, permitindo a representação fonética dos mesmos.

Treiman (1981) sugere que inicialmente as crianças utilizam como estratégia de análise do oral, dizerem para si mesmas os fonemas que constituem as palavras e que podem ser pronunciados isoladamente.

Por seu turno, Mann (1993) defende que a utilização de letras ou nomes de letras para representar o som da palavra, corresponde a uma estratégia usada pela criança na análise que faz do oral, o que lhe permite a apropriação do sistema alfabético de escrita, antes do ensino formal.

Assim, no que se refere ao nosso estudo, em que as crianças estabelecem uma relação silábica quantitativa entre a escrita e o oral, parece-nos que quando estas crianças são

confrontadas com palavras em que alguns segmentos sonoros são reconhecidos e podem ser pronunciados isoladamente, elas vão mobilizar estratégias mais complexas de análise do oral e procuram representar, na escrita, esse som conhecido, com a letra que lhe corresponde e que elas igualmente conhecem.

Pensamos contudo, ser mais fácil esta identificação – e os dados das investigações para isso apontam – ao nível do som inicial da palavra.

Estas ideias também são sustentadas por Mann (1993), que verificou que nas tarefas de segmentação fonética em que eram introduzidos critérios facilitadores como o nome de letra no início da palavra, as crianças obtinham mais sucesso.

Gombert (1990), defende também a ideia de que é mais fácil para a criança manipular as unidades fonéticas (sílabas e fonemas) iniciais do que as médias, sendo as médias as de mais difícil acesso.

Relativamente à terceira hipótese, partimos do pressuposto de que quanto maior fosse o nível de consciência fonológica das crianças mais capazes seriam de produzir escritas fonéticas das palavras facilitadoras.

Verificámos que a consciência fonológica explica 64.3% da variância dos resultados relativamente à fonetização das palavras facilitadoras, sendo portanto uma variável bastante significativa, na explicação da produção de escritas fonéticas.

Perante os resultados, como já referimos, a nossa hipótese confirmou-se. Assim, estes resultados parecem estar de acordo com os que foram encontrados em estudos em que se relacionam as competências fonológicas das crianças com as hipóteses conceptuais que estas elaboram sobre a escrita.

Parece portanto, haver uma relação estreita entre as competências fonológicas e o desenvolvimento do conhecimento sobre a escrita (Alves Martins, 1993; Mann, 1993; Vernon, 1998; Alves Martins & Silva, 1999). Quanto mais complexas forem as competências das crianças para analisarem o oral, mais capazes serão de produzirem escritos conceptualmente mais avançados.

Estas ideias são também sustentadas pelos estudos que têm por base programas de treino fonológico. Nestes estudos verifica-se que o aumento das competências das crianças ao nível da análise do oral, gera evolução ao nível do desenvolvimento das conceptualizações infantis sobre a escrita.

Por seu turno, também os trabalhos baseados em programas de treino conceptual, demonstram o efeito da evolução das conceptualizações sobre a escrita, no progresso ao nível das competências fonológicas.

Assim, parece haver realmente uma relação entre consciência fonológica e conceptualizações sobre a escrita, de natureza, diríamos recíproca.

A este propósito, Vernon (1998) sugere uma evolução paralela entre o conhecimento metalinguístico da criança e os seus conhecimentos precoces acerca da escrita.

Richgels et al. (1996) defendem que as escritas inventadas que a criança tem competência para produzir, lhe permitem consolidar a consciência fonológica.

No nosso estudo preocupámo-nos em avaliar os conhecimentos a nível fonológico, possuídos pelas crianças através de uma bateria de testes, tendo encontrado para cada criança o seu nível de consciência fonológica, pela média dos seus resultados nas quatro provas passadas.

Os resultados verificados relativamente aos conhecimentos manifestados pelas crianças do nosso estudo no que concerne à consciência fonológica, estão de uma maneira geral, concordantes com os que encontramos na literatura a este respeito.

Assim, verificámos que as provas em que as crianças obtiveram melhores desempenhos foram as provas de classificação da sílaba e do fonema inicial. As de mais difícil acesso, as provas de supressão, quer da sílaba, quer do fonema inicial.

Os nossos resultados coincidem com os de Silva (1997), que refere que a dificuldade da tarefa não depende somente do tipo de segmento oral que esta tem como objecto, mas

igualmente dos requisitos cognitivos que a própria tarefa implica. Outros autores já tinham chamado à atenção para este facto (Tunmer et al., 1991; Alves Martins, 1994).

Assim, tarefas como as de classificação que apenas envolvem a identificação do segmento oral (sílabas ou fonemas) e não a sua manipulação, tornam a prova mais fácil de realizar a nível cognitivo.

De acordo com Silva (1997), no que se refere às provas de supressão, estas envolvem maior exigência em termos de memória de trabalho, tendo a criança que em primeiro lugar proceder a uma análise da palavra de maneira a perceber o segmento oral para o suprimir e seguidamente, tem que fazer uma síntese da palavra de modo a reconstituir os segmentos restantes, para dar a resposta certa.

Os resultados encontrados por nós na prova de classificação do fonema inicial, sugerem que as tarefas podem ter sido resolvidas através da divisão em ataque e rima de uma sílaba, já que esta prova está construída com base em palavras em que o ataque coincide com o fonema inicial, constituindo-se como factor facilitador (Treiman, 1992; Kirtley, Bryant, MacLean & Bradley, 1989).

Treiman (1992), defende que o desenvolvimento da consciência das unidades intrasilábicas para além de ser mais fácil é anterior ao desenvolvimento da consciência dos fonemas.

Verificamos no entanto, quando comparamos o tipo de provas fonológicas com o segmento oral em questão – classificação da sílaba/classificação do fonema e supressão da sílaba/supressão do fonema – que as provas silábicas são resolvidas com mais facilidade pelas crianças, do que as provas fonémicas.

Estes resultados, estão também de acordo com os de diversos autores que apontam para o facto de a consciência das sílabas preceder a consciência dos fonemas e das tarefas que envolvem elementos fonéticos como as sílabas, serem de mais fácil resolução do que as que envolvem fonemas (Rosner & Simon, 1971, cit. por Gombert, 1990; Fox & Routh, 1975, cit. por Alves Martins, 1994; Vernon, 1998; Silva, 1996; Content, 1984; Alegria, 1985).

Na quarta hipótese por nós colocada, prevíamos que quanto maior fosse o conhecimento do nome das letras, mais as crianças fonetizariam as palavras facilitadoras. Também esta nossa hipótese foi confirmada.

Verificámos através da Regressão Múltipla que o conhecimento do nome das letras explica 29.3% da variância dos resultados relativamente à fonetização das palavras facilitadoras, sendo também uma variável significativa embora com menor peso do que a consciência fonológica.

Talvez este menor peso do conhecimento do nome das letras no início da fonetização da escrita, tenha a ver com o facto de este conhecimento praticamente só ser mobilizado na produção de escritas fonéticas, quando as crianças são levadas a reflectir sobre o oral, em presença das palavras facilitadoras, pondo assim em acção os seus conhecimentos a nível fonológico. Tal não acontece com as palavras controlo, que não as “obrigam” a essa reflexão porque não há sons nestas palavras que lhes activem os seus conhecimentos acerca do nome das letras, já que as crianças não dispõem ainda de um nível complexo de competências fonológicas. Então, vão continuar a produzir escritos do nível anterior, em que só estabelecem uma relação quantitativa entre o escrito e o oral.

Esta reflexão baseada nos resultados do nosso estudo, encontra suportes teóricos nas investigações de autores como Tunmer (1989), Bradley e Bryant (1983), Byrne (1992) e Byrne et al. (1990), Tunmer e Nesdale (1988, cit. por Silva, 1997), Alves Martins e Silva (1999).

De acordo com estes autores, parece haver consenso relativamente ao facto de as crianças beneficiarem do conhecimento que possuem acerca do nome das letras, quando dispõem de algum nível de consciência fonológica.

Uma das preocupações do nosso trabalho foi, como já referimos, avaliarmos as competências fonológicas das crianças da amostra.

Nos três trabalhos que referimos na abordagem teórica e que apresentam uma metodologia mais próxima da nossa (Pereira, 1996; Baptista, 1996; Alves Martins &

Silva, 1999), não foi analisado este aspecto. Deste modo e perante os dados da literatura que encontramos, pensamos que no nosso trabalho fomos um pouco mais além.

Talvez o facto de as autoras Pereira (1996) e Baptista (1996), não terem avaliado as competências fonológicas das crianças das suas amostras, tenha tido relevância na infirmação das suas hipóteses.

De acordo com os nossos resultados, pensamos poder referir que o conhecimento do nome das letras é um factor facilitador das correspondências grafo-fonéticas, tal como refere também Ehri (1989).

Relativamente ao nosso objectivo podemos referir que ele foi alcançado, pois as hipóteses confirmaram-se. Efectivamente um número muito significativo de crianças foi capaz de produzir escritas com início de fonetização, em que os sons do oral começaram a ser representados por letras convencionais, quando inicialmente os seus escritos não tinham ainda correspondência com o oral.

Pensamos que as palavras facilitadoras promoveram a reflexão das crianças sobre o oral, permitindo a mobilização do conhecimento do nome das letras e as suas competências de análise fonológica, o que as levou a produzirem uma escrita de um nível conceptual mais avançado.

## **VII. CONCLUSÃO**

O objectivo deste estudo foi o de verificar se crianças silábicas que estabelecem uma relação quantitativa entre a escrita e o oral, quando são solicitadas a escrever palavras em que o som inicial e central coincide com o nome de uma letra conhecida por elas, fonetizam esse som, produzindo escritas em que os sons do oral começam a ser representados por letras convencionais.

Parecendo que a perspectiva psicogenética da aquisição da linguagem escrita apresenta algumas lacunas no que se refere ao modo e às competências envolvidas no acesso às relações oral/escrita, relativamente ao sistema alfabético, procurámos perceber o efeito de factores como o conhecimento do nome das letras e a consciência fonológica, no início da fonetização da escrita, ou seja, na evolução de uma escrita silábica quantitativa para uma escrita silábica qualitativa – silábico-fonética – em que alguns sons do oral começam a ser representados pelas letras que lhes correspondem.

Verificámos que as crianças silábicas, beneficiaram das características fonológicas facilitadoras da correspondência entre o oral e o escrito, apresentadas no material – critério presença de nome de letra na palavra – o que as levou a produzirem escritas em que atribuem letras a sons que lhes correspondem. Tal facto, demonstra que as crianças foram capazes de fazer uma análise sobre o oral, mais complexa do que aquela que fazem perante um material que não apresenta características facilitadoras, pois não se verifica a produção de escritas fonéticas, ou se se verifica, não apresenta expressão significativa.

Estes resultados parecem sugerir, que para evoluírem nas suas conceptualizações, as crianças têm de ser capazes de mobilizar simultaneamente as suas competências fonológicas, bem como os seus conhecimentos acerca da escrita, sendo que, na compreensão desta relação, o conhecimento que as crianças possuem acerca do nome das letras, se constitui como um importante auxiliar.

Assim sendo, os nossos resultados apontam para que possamos concluir que o conhecimento do nome das letras é de facto potenciador de escritas fonéticas, quando as crianças são levadas a pôr em acção simultaneamente as suas capacidades fonológicas.

Pensamos assim poder concluir também, acerca da relação entre o desenvolvimento das conceptualizações infantis sobre a escrita e o desenvolvimento das competências de análise fonológica. Efectivamente, parece haver evidências cada vez mais consistentes sobre a existência desta relação.

Os resultados deste estudo permitem-nos também referir, que a localização dos segmentos fonéticos na palavra se constituiu como factor que influenciou o sucesso na resolução da tarefa.

Assim, quando o critério nome de letra se encontrou na sílaba inicial, a criança produziu mais escritos fonetizados das palavras facilitadoras, do que quando o critério se encontrou na sílaba média.

Por outro lado, os resultados sugerem igualmente, que as tarefas que envolvem sílabas são resolvidas com mais sucesso do que as tarefas do mesmo tipo, mas que envolvem fonemas, assim sendo, estes dados parecem ir no sentido de um desenvolvimento progressivo das competências de análise fonológica, em que a criança evolui da análise sobre as unidades silábicas, para a análise de unidades intra-silábicas, culminando na análise fonémica.

Estas ideias acerca das quais concluímos no nosso estudo, parecem ter implicações pedagógicas importantes.

Uma das que nos passa desde logo em mente, relaciona-se com o facto de os professores deverem dar atenção àquilo que as crianças já sabem sobre a linguagem escrita quando entram para a escola.

Efectivamente, antes da entrada na escola, a criança é detentora de todo um conjunto de conhecimentos sobre a escrita e suas relações com o oral, que é muito importante que os professores tenham em atenção, pois a sua maior ou menor aproximação ao princípio

alfabético, tem influência no modo como a criança vai integrar as aprendizagens e no seu posterior sucesso em leitura e escrita.

Esta implicação remete-nos para outra, que é a de que, tanto as conceptualizações infantis sobre a linguagem escrita como a consciência fonológica, podem ser desenvolvidas através de actividades lúdicas no jardim de infância.

Por outro lado, pensamos ser de todo importante, a inclusão destas matérias – acerca das concepções precoces sobre a linguagem escrita e desenvolvimento metalinguístico – nos currículos de formação inicial dos educadores de infância e professores de 1º ciclo tornando-os capacitados para promoverem estratégias e actividades com vista ao desenvolvimento destas competências nas crianças.

Estas competências, muito mais importantes a nosso ver, para o sucesso da aprendizagem da linguagem escrita, do que aquelas que muitos educadores ainda utilizam, as chamadas actividades propedêuticas da leitura, que têm subjacentes ideias maturacionistas e mecanicistas e que se baseiam no desenvolvimento perceptivo-motor, quando está por demais demonstrado na investigação que a aquisição das competências de leitura e escrita corresponde fundamentalmente a actos de natureza cognitiva.

Uma análise que gostaríamos de ter efectuado neste estudo, prende-se com o facto de percebermos se a evolução observada em termos das conceptualizações infantis sobre a escrita se refere apenas a efeitos provocados pela situação experimental, ou se esta evolução, tem que ver com reformulações das conceptualizações, o que seria perceptível se passados alguns dias se verificasse por parte das crianças, a fonetização da escrita, generalizada a outras palavras que não somente as facilitadoras.

Também a análise dos resultados do nosso trabalho nos permitiu verificar, que o som inicial é mais facilmente fonetizado pelas crianças. Por outro lado, o nosso trabalho também levanta pistas que parecem apontar para o facto de existirem letras que são mais fáceis de fonetizar do que outras, uma vez estabelecido o seu conhecimento por parte das crianças. Deste modo, seria interessante investigar se as crianças fonetizam estas letras, que parecem ser de mais fácil fonetização, mantendo outras correspondências fonémicas e outra localização na palavra. Ficam as sugestões para futuras investigações.

## BIBLIOGRAFIA

- Alegria, J. (1985). Por um enfoque psicolinguístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades. *Infância e Aprendizagem*, 29.
- Alegria, J., & Morais, J. (1979). Le développement de l'habilité d'analyse phonétique consciente de la parole et l'apprentissage de la lecture. *Archives de Psychologie*, 183, 251 – 270.
- Alves Martins, M. (1993a). Les idées des enfants sur l'écrit à l'entrée à l'école primaire. In M. Alves Martins, J. M. Besse, G. Chauveau, A. Inizan, E. Rogovas-Chauveau (Eds.). *La lecture pour tous*. Paris: Armand Colin.
- Alves Martins, M. (1993b). Conceptualizations enfantines sur la langue écrite, conscience phonémique et apprentissage de la lecture. In G. Chauveau, M. Rémond & E. Rogovas-Chauveau (Eds.), *L'enfant apprenti lecteur: L'entrée dans le système écrit*. Paris: Collection CRESAS, 10 INRP-L'Harmattan.
- Alves Martins, M. (1994). *Pré-História da Aprendizagem da Leitura*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Alves Martins, M. & Mendes, A. (1986). Aspectos cognitivos e metacognitivos na aprendizagem da leitura. *Análise Psicológica*, 1, (5), 25 – 43.
- Alves Martins, M. & Mendes, A. (1987). Evolução das conceptualizações infantis sobre escrita. *Análise Psicológica*, 4, (5), 499 – 508.
- Alves Martins, M & Silva, A. (1999). Os nomes das letras e a fonetização da escrita. *Análise Psicológica*, 1, (17), 49 – 63.
- Baptista, S. (1986). *Conceptualizações Infantis Sobre a Linguagem Escrita – A relatividade da noção de estágio*. Monografia de Licenciatura, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.

- Bentin, S., Hammer, R. & Cahan, S. (1992). The effects of aging and first grade school on the development of phonological awareness. *Haskins Laboratories Status Report on Speech Research*. SR 109/110, 141 – 146.
- Bertelson, P., Morais, J., Alegria, J. & Content, A. (1985). Phonetic analysis capacity and learning to read. *Nature*, 313, 73 – 74.
- Besse, J. M. (1993). De l'écriture productrice à la psychogénèse de la langue écrite. In G. Chauveau, M. Rémond & E. Rogovas-Chauveau (Eds.), *L'enfant apprenti lecteur: L'entrée dans le système écrit*. Paris: Collection CRESAS, 10. INRP-L'Harmattan.
- Besse, J. M. (1995). *L'écrit, l'école et l'illettrisme*. Paris: Editions Magnard.
- Besse, J. M., Gaulmyn, M. M. & Ginet, D. (1988). Introduction. In E. Ferreiro & M. G. Palácio, *Lire – écrire à l'école: comment s'y apprennent-ils? Analyse des perturbations dans les processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture*. Lyon: CRDP.
- Bowey, J. (1994). Phonological sensitivity in novice readers and nonreaders. *Journal of Experimental Child Psychology*, 58, 134 – 159.
- Bowey, J., Tunmer, W. & Pratt, C. (1984). Development of children understanding of metalinguistic term word. *Journal of Educational Psychology*, 76, 6.
- Bradley, L. (1988). Making connections in learning to read and spell. *Applied Cognitive Psychology*, 2, 3 – 18.
- Bradley, L. & Bryant, P. E. (1983). Categorising sounds and learning to read – a causal connection. *Nature*, 301, 419 – 421.
- Bradley, L. & Bryant, P. E. (1991). Phonological skills before and after learning to read. In S. A. Brady & D. P. Shankweiler (Eds.), *Phonological processes in literacy – A tribute to Isabelle Liberman*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.

- Bryant, P. E., Bradley, L. & MacLean, L. (1990). Rhyme and alliteration, phoneme detection, and learning to read. *Developmental Psychology*, 5(7), 444 – 450.
- Byrne, B. (1992). Studies in the acquisition procedure for reading: Rationale, hypotheses and data. In P. Gough, L. Ehri, & R. Treiman (Eds.), *Reading Acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Byrne, B., & Fielding-Barnsley, R. (1990). Acquiring the alphabetic principle: A case for teaching recognition of phoneme identity. *Journal of Educational Psychology*, 82, 805 – 812.
- Casalis, S., & Lecocq, P. (1992). Les dyslexies. In M. Fayol, J. E. Gombert, P. Lecocq, L. Sprenger-Charolles, & D. Zagar (Eds.), *Psychology Cognitive de lecture*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Chauveau, G., & Rogovas-Chauveau, E. (1993). Interpretation de textes et capacité de lecture au début du C. P.. In G. Chauveau, M. Rémond, & E. Rogovas-Chauveau (Eds.), *L'entrée dans le système écrit*, 23 – 41. Paris: Collection CRESAS, 10. INRP-L'Harmattan.
- Chauveau, G., & Rogovas-Chauveau, E. (1994). *Les chemins de la lecture*. Paris: Les Guides Magnard. Éditions Magnard.
- Correia, A. (1997). *Os efeitos da evolução das conceptualizações infantis sobre a escrita (silábicos com correspondência ao oral para silábicos/alfabéticos ou alfabéticos) nas competências fonológicas*. Monografia de Licenciatura, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.
- Downing, J. (1987). Clarté cognitive et conscience linguistique. *Les Dossiers de L'éducation*, 11/12, 31 – 43.
- Downing, J., & Fijalkow, J. (1984). *Lire et raisonner*. Toulouse: Privat.
- Downing, J., & Leong, C. K. (1982). *Psychology of reading*. New York: Macmillan.

- Ellis, A. (1995). *Leitura, escrita e dislexia. Uma análise cognitiva (2ª edição)*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ehri, L. C. (1989). Apprendre à lire et à écrire les mots. In L. Rieben, & C. Perfetti (Eds.), *L'apprenti lecteur. Recherches empiriques et implicatins pédagogiques*. Nêuchatel, Paris: Delachaux et Niestlé.
- Ehri, L. C., & Wilce, L. (1980). The influence of orthography on reader's conceptualization of the phonemic structure of words. *Applied Psycholinguistics*, 1, 371 – 385.
- Fernandes, M. (1997). *Os efeitos da evolução das conceptualizações infantis sobre a escrita (silábicos sem correspondência oral para silábicos com correspondência) nas competências fonológicas*. Monografia de Licenciatura, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.
- Ferreiro, E. (1988). L'Écriture Avant la Lettre. In H. Sinclair (Ed.), *La Production de Notations chez le Jeune Enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Ferreiro, E. (1990). Os processos construtivos de apropriação da escrita. In E. Ferreiro, & M. G. Palácio (Eds.), *Os processos de leitura e escrita (3ª edição)*, 102 – 123. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ferreiro, E. (1995). Desenvolvimento da alfabetização: psicogénese. In Y. Goodman (Ed.), *Como as crianças constroem a leitura e a escrita. Perspectivas piagetianas*, 23 – 35. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1991). *Psicogénese da Língua Escrita (4ª edição)*. Porto Alegre: Artes Médicas. (Obra original publicada em 1984).
- Gombert, J. E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: Presses Universitaires de France.

- Goodman, Y. M. (1989). Children coming to know literacy. In W. Teale, & E. Sulzby (Eds.), *Emergent literacy – Writing and Reading*, 1 – 14. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Goodman, Y. M. (1990). O desenvolvimento da escrita em crianças muito pequenas. In E. Ferreiro, & M. G. Palácio (Eds.), *Os processos de leitura e escrita (3ª edição)*, 85 – 101. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Goswami, U., & Bryant, P. (1990). *Phonological skills and learning to read*. Hove: Erlbaum.
- Hall, N. (1987). *The emergent literacy*. London : Hodder and Stoughton in Association With The United Kingdom Reading Association.
- Hiebert, E. H. (1981). Developmental patterns and interrelationships of preschool children's print awareness. *Reading Research Quarterly*, 2, 236 – 260.
- Horta, P. (1998). *Efeitos de um treino fonémico na evolução da consciência fonológica e da escrita espontânea em crianças pré-escolares*. Monografia de Licenciatura, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.
- Kirtley, C., Bryant, P., MacLean, M., & Bradley, L. (1989). Rhyme, rime and the onset of reading. *Journal of Experimental child Psychology*, 48, 224 – 245.
- Kozminsky, L., & Kozminsky, E. (1995). The effects of early phonological awareness training on reading success. *Learning and instruction*, 5 (3), 187 – 201.
- Lundberg, I. (1991). Phonemic awareness can be developed without reading instruction. In S. A. Brady, & D. P. Shankweiler (Eds.), *Phonological processes in literacy: A tribute to Isabelle Liberman*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lundberg, I. (1994). Reading difficulties can be predicted and prevented: a scandinavian perspective on phonological awareness and reading. In C. Hulme, & M. Snowling (Eds.), *Reading Development and Dyslexia*. London: Whurr, 180 – 199.

- Lundberg, I., Frost, J., & Peterson, O. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, 23, 263 – 84.
- Lundberg, I., Olofsson, A., & Wall, S. (1980). Reading and spelling skills in the first school years predicted from phonemic awareness skills in kindergarten. *Scandinavian Journal of Psychology*, 21, 159 – 173.
- Luria, A. R. (1983). The development of writing in the child. In M. Martlew (Ed.), *The psychology of written language: Developmental and educational perspectives*. New York: Wiley.
- MacLean, M., Bryant, P., & Bradley, L. (1987). Rhymes, nursery rhymes, and reading in early childhood. *Merril-Palmer Quarterly*, 33, 255 – 281.
- Mann, V. (1984). Longitudinal prediction and prevention of reading difficulty. *Annals of Dyslexia*, 34, 117 – 137.
- Mann, V. (1986). Phonological awareness: the role of reading experience. *Cognition*, 24, 65 – 92.
- Mann, V. (1989). Les habilités phonologiques: prédicteurs valides des futures capacités en lecture. In L. Rieben, & C. Perfetti (Eds.), *L'apprenti lecteur*, 221 – 239. Nêuchâtel – Paris: Delachaux et Niestlé.
- Mann, V. (1993). Phoneme awareness and future reading ability. *Journal of Learning Disabilities*, 26 (4), 259 – 269.
- Mata, L. (1988). *Análise da escrita de um grupo de crianças de 4, 5 anos. Diferenças individuais e conceptualizações dominantes*. Monografia de Licenciatura, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.

- Mata, L. (1990). *Étude comparative des productions écrites et des processus de constructions, en situations individuelles et en interaction chez des enfants de 5-6 ans*. Memoire de D.E.A., Université de Provence, Aix-en-Provence.
- Mata, L. (1995). *Escrita em interação. Processos de construção em crianças de 5, 6 anos*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.
- Matos, F. (1991). *A influência das interações sociais entre pares no progresso individual das conceptualizações infantis sobre a escrita*. Monografia de Licenciatura, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.
- McGuiness, D., McGuiness, C., & Donohue, J. (1995). Phonological training and the alphabet principle: evidence for reciprocal causality. *Reading Research Quarterly*, 3, 830 – 852.
- Mendes, A. (1985). *Aquisição da leitura e da escrita e desenvolvimento da consciência metalinguística na criança*. Monografia de Licenciatura, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.
- Mialaret, G. (1974). *A aprendizagem da leitura*. Lisboa: Ed. Estampa.
- Morais, J. (1991). Constraints of the development of phonemic awareness. In S. A. Brady, & D. P. Shankweiler (Eds.), *Phonological processes in literacy – A tribute to Isabelle Liberman*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Morais, J., Alegria, J., & Content, A. (1987). Segmental analysis and literacy. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 7 (5), 415 – 437.
- Morais, J., Cary, L., & Alegria, J. (1986). Literacy training and speech segmentation. *Cognition*, 24, 45 – 64.
- Morais, J., Cluytens, M., & Alegria, J. (1984). Segmentation abilities of dyslexics and normal readers. *Perceptual and Motor Skills*, 58, 221 – 222.

- Nation, K., & Hulme, C. (1997). Phonemic segmentation, not onset-rime segmentation, predicts early reading and spelling skills. *Reading Research Quarterly*, 32, 154 – 159.
- Neves, M. C., & Alves Martins, M. (1992). *Materiais de apoio aos novos programas. Leitura e escrita. 1º ano do 1º ciclo do ensino básico*. Lisboa: DGEBS – Ministério da Educação.
- Neves, M. C., & Alves Martins, M. (1994). *Descobrimos a linguagem escrita. Uma experiência de aprendizagem de leitura e de escrita numa escola de intervenção prioritária*. Lisboa: Escolar Editora.
- Pereira, C. (1996). *Conceptualizações infantis sobre a escrita: a influência do material*. Monografia de Licenciatura, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.
- Perfetti, C. A. (1989). Representations et prise de conscience au cours de l'apprentissage de la lecture. In L. Rieben, & C. Perfetti (Eds.), *L'apprenti lecteur. Recherches empiriques et implications pédagogiques*. Nêuchâtel, Paris: Delachaux et Niestlé.
- Pontecorvo, C., & Zucchermaglio, C. (1988). Modes of differentiation in children's writing construction. *European Journal of Psychology of Education*, 3 (4), 371 – 398.
- Ramos, M. J. (1989). *A influência da interação social no desenvolvimento do conhecimento infantil sobre a escrita*. Monografia de Licenciatura, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.
- Reid, J. (1966). Learning to think about reading. *Educational Psychology*, 9 (1), 56 – 62.
- Rego, L. B. (1997). The connection between syntactic awareness and reading: Evidence from portuguese-speaking children taught by a phonic method. *International Journal of Behavioral Development*, 20 (2), 349 – 365.

- Richegels, D., Poremba, K., & McGee, L. (1996). Kindergarteners talk about print: Phonemic awareness in meaningful contexts. *The Reading Teacher*, 48 (8), 632 – 642.
- Rogovas-Chauveau, E. (1993). Les jeunes enfants et l'entrée dans la culture écrite. In M. Alves Martins, J. M. Besse, G. Chauveau, A. Inizan, & E. Rogovas-Chauveau (Eds.), *La lecture pour tous*, 17 – 32. Paris: Armand Colin Editeur.
- Schneider, W. (1993). Introduction: The early prediction of reading and spelling. *European Journal of Education*, 8, 199 – 203.
- Silva, A. (1992). *Estudo comparativo dos processos interactivos numa tarefa de escrita em crianças com competências fonológicas diferenciadas*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.
- Silva, A. (1994). Uma perspectiva preventiva das dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita. *Inovação*, 7, 201 – 213.
- Silva, A. (1996). Avaliação de competências fonológicas em crianças portuguesas de idade pré-escolar. *Análise Psicológica*, 4, (14), 553 – 561.
- Silva, A. (1997). Consciência fonológica e aprendizagem da leitura: Mais uma versão da velha questão da galinha e do ovo. *Análise Psicológica*, 2, (15), 283 – 303.
- Silva, Santos, E., Garcia Fernandes, M., & Bento, Feliz, J. (1973). *Classificação de Níveis Profissionais – 1ª Parte*. Ed. Fundo de Desenvolvimento da Mão de Obra, Ministério das Corporações e Segurança social
- Sim-Sim, I. (1994). À volta da leitura: reflexão conjunta sobre o ensino da leitura. *Inovação*, 7, 187 – 200.
- Sinclair, H. (1990). O desenvolvimento da escrita: avanços, problemas e perspectivas. In E. Ferreira, & M. G. Palácio (Eds.), *Os processos de leitura e escrita (3ª edição)*, 75 – 84. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Teberosky, A. (1990). Construção de escritas através da interação grupal. In E. Ferreiro, & M. G. Palácio (Eds.), *Os processos de leitura e escrita (3ª edição)*, 124 – 141. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Teberosky, A. (1995). A linguagem escrita por crianças pequenas: reflexões sobre uma situação de aprendizado. In Y. Goodman (Ed.), *Como as crianças constroem a linguagem escrita (3ª edição)*, 54 – 66. Porto Alegre: artes Médicas.
- Tolchinsky-Landsmann, L. (1995). Desenvolvimento da alfabetização e suas implicações pedagógicas: evidências do sistema hebraico de escrita. In Y. Goodman (Ed.), *Como as crianças constroem a leitura e a escrita. Perspectivas piagetianas*, 36 – 66. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Tolchinsky-Landsmann, L., & Levin, I. (1985). Writing in preschoolers: An agerela – ted analysis. *Applied Psycholinguistics*, 6, 319 – 339.
- Tolchinsky-Landsmann, L., & Levin, I. (1987). Writing in four-to-six-year-olds: Representation of semantic and phonetic similarities and differences. *Journal of Child Language*, 14, 127 – 144.
- Treiman, R. (1983). The structure of spoken syllables: Evidence from novel word games. *Cognition*, 15, 49 – 74.
- Treiman, R. (1985). Onsets and rimes as units of spoken syllables: Evidence from children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 39, 161 – 181.
- Treiman, R. (1989). Le rôle des unités intrasyllabiques dans l'apprentissage de la lecture. In L. Rieben, & C. Perfetti (Eds.), *L'apprenti lecteur. Recherches empiriques et implications pédagogiques*. Nêuchatel, Paris: Delachaux et Niestlé.
- Treiman, R. (1991). Phonological awareness and its roles in learning to read and spell. In D. Sawyer, & B. Fox (Eds.), *Phonological awareness in reading*. New York: Springer-Verlag.

- Treiman, R. (1992). The role of intrasyllabic units in learning to read and spell. In P. Gough, L. Ehri, & R. Treiman (Eds.), *Reading Acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Treiman, R., & Baron, J. (1981). Segmental analysis ability: Development and relation to reading ability. In G. E. MacKinnon, & T. G. Waller (Eds.), *Reading Research: Advances in theory and practice*, vol. III, 159 – 197. San Diego, CA: Academic Press.
- Treiman, R., Broderick, V., Tincoff, R., & Rodrigez, K. (1998). Children's phonological awareness: Confusions between phonemes that differ only in voicing. *Journal of Experimental Child Psychology*, 68, 3 – 21.
- Treiman, R., & Zukowsky, A. (1996). Children's sensitivity to syllables, onsets, rimes, and phonemes. *Journal of Experimental Child Psychology*, 61, 193 – 215.
- Tunmer, W. E. (1989). Conscience phonologique et apprentissage de la lecture. In L. Rieben, & C. Perfetti (Eds.), *L'apprenti lecteur*, 196 – 219. Nêuchatel, Paris: Delachaux et Niestlé.
- Tunmer, W. E., Hoover, W. (1992). Cognitives and linguistic factors in learning to read. In P. Gough, L. Ehri, & R. Treiman (Eds.), *Reading Acquisition*, 175 – 214. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Tunmer, W. E., & Nesdale, A. R. (1985). Phonemic segmentation skill and beginning reading. *Journal of Educational Psychology*, 77, 417 – 427.
- Tunmer, W. E., & Rohl, M. (1991). Phonological awareness and reading acquisition. In D. J. Sawyer, & B. J. Fox (Eds.), *Phonological awareness in reading: The evolution of current perspectives*. New York: Springer.
- Vernon, S. (1998). Escritura y conciencia fonológica en niños hispano-parlantes. *Infância e Aprendizagem*, 81, 105 – 120.

- Vigotsky, L. S. (1977). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In Luria, Leontiev, Vigotsky e outros, *Psicologia e Pedagogia I: Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. Lisboa: Ed. Estampa.
- Vigotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Vigotsky, L. S. (1983). The prehistory of written language. In M. Martlew (Ed.), *The psychology of written language*, 279 – 292. New York: John Wiley & Sons, Lda.
- Vigotsky, L. S. (1998). *Pensamento e linguagem (2ª edição)*. São Paulo: Martins Fontes. (Obra original publicada em 1934).
- Wagner, R. K., & Torgesen, J. K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101, 192 – 212.
- Wagner, R. K., Torgesen, J. K., & Rashotte, C. A. (1994). Development of reading-related phonological processing abilities: New evidence of bidirectional causality from a latent variable longitudinal study. *Developmental psychology*, 30, 73 – 87.
- Wood, C., & Terrel, C. (1998). Pre-school phonological awareness and subsequent literacy development. *Educational Psychology*, 18 (3), 253 – 274.
- Yopp, H. (1995). A test for assessing phonemic awareness in young children. *The Reading Teacher*, 49 (1), 20 – 29.

## ANEXO 1

Exemplo do protocolo de escrita de uma criança da amostra – nível silábico / relação quantitativa entre a escrita e o oral – 1º Momento.

**DOAVA**

**Ai** (Gato)

**BR** (Gata)

**RSA** (Gatinho)

**SAN** (Formiga)

**IMA** (Cavalo)

Exp.: Escreve como tu quiseres, como souberes, a palavra gato.

Cri.: Ga – to (escreve uma letra para cada sílaba, à medida que oraliza).

Exp.: Agora lê lá o que escreveste.

Cri.: Ga – to (apontando com o lápis em cada letra).

Exp.: Porque escreveste esta letra? (o A)

Cri.: Apeteceu-me.

Exp.: Agora vais escrever gata.

Cri.: Ga – ta (adopta o mesmo procedimento de escrita anterior).

Exp.: Agora vamos ler.

Cri.: Ga – ta (apontando com o lápis).

Exp.: Escreve a palavra gatinho, como tu quiseres.

Cri.: Olha, agora é o filho. Ga – ti – nho, tem três letras (escreve as três letras e lê apontando em cada uma).

Exp.: Escreve agora a palavra formiga.

Cri.: Tá bem. For – mi – ga (silaba a palavra e escreve três letras). Lê for – mi – ga.

Exp.: Agora vamos tapar esta parte da palavra (a letra S da escrita da criança), e tu vais ler o que diz nas letras que tu vês.

Cri.: Miga.

Exp.: Escreve agora a palavra cavalo.

Cri.: Tá bem. Ca – va – lo (adopta o procedimento anterior e lê ca – va – lo, apontando com o dedo em cada letra).

Exp.: Vamos tapar estas letras (M A da escrita da criança), e tu vais ler o que diz nesta que está destapada.

Cri.: Ca.

Exp.: Muito obrigada. Gostei muito da tua escrita, amanhã queres fazer mais escritas destas?

Cri.: Pode ser.

Exp.: Então está combinado.

## ANEXO 2

Exemplo de um protocolo de escrita do ditado de palavras de uma criança do Grupo I na Situação I – critério presença do nome de letra no início da palavra facilitadora.

O Zé Pedro conhece oito letras, escolhemos aleatoriamente as letras A, E, P, Z. Assim as palavras ditadas foram as seguintes:

Apito / Água; Empada / Égua; Panela / Pêssego; Zinco / Zebra.

Z É PEDRO

(Apito) ODA

A O Z (Água)

O E V (Empada)

E T O (Égua)

V A O (Panela)  
P O R (Pêssego)

O E (Zinco)

Z O (Zebra)

Exp.: Hoje vamos novamente fazer jogos de escrita. Vou pedir-te para me escreveres algumas palavras, como tu quiseres, como souberes. Então, escreve a palavra apito.

Cri.: Escreve três letras e pergunta:

-“Queres que eu leia?”

Exp.: Quero.

Cri.: A – pi – to (apontando cada letra).

Exp.: Agora escreve a palavra água.

Cri.: Á – gu – a (diz baixinho e escreve fonetizando o A, depois de escrever lê á – gu – a, apontando cada letra).

Exp.: Porque é que tu escreveste esta letra aqui? (o A)

Cri.: Olha, porque água tem um A.

Exp.: Sim senhor. Então agora escreve lá empada.

Cri.: Escreve três letras sem correspondência sonora correcta e lê: em – pa – da.

Exp.: Escreve a palavra égua, está bem?

Cri.: Sim. É – gu – a. Égua tem um E (escreve um E e mais duas outras letras). Lê é – gu – a, apontando cada letra.

Exp.: Ora bem, vais escrever-me panela.

Cri.: Pa – ne – la (dizendo baixinho). Pa (escreve um V), ne (escreve um A), la (escreve um O). Lê: pa – ne – la, apontando com o lápis.

Exp.: Agora é a palavra pêssago que tu vais escrever.

Cri.: Pê é um P (e escreve a letra P), sse (escreve a letra D), go (escreve um R).

Exp.: Vá, agora escreves a palavra zinco.

Cri.: Zinco? O que é zinco?

Exp.: Zinco é um metal, assim como o ferro.

---

Cri.: Zin – co (diz baixinho e escreve um O e um E). Lê: zin – co (apontando cada letra).

Exp.: Vamos escrever a última, é zebra.

Cri.: Ze – bra (diz baixinho). Ah! Esta é muito fácil, tem um “Zê” (e escreve a letra Z, depois escreve um O). Lê ze – bra, apontando cada letra.

Exp.: Pronto, acabámos. Obrigada, és um rapaz que já sabes muitas coisas de escrita.

### ANEXO 3

Exemplo de um protocolo de escrita do ditado de palavras de uma criança do Grupo II na Situação II – critério presença do nome de letra na sílaba central da palavra facilitadora.

A Ana Rita conhece oito letras, escolhemos aleatoriamente dentre elas, as letras A, M, O, R. Deste modo, foram as seguintes as palavras ditadas à criança:

Apito/Cavalo; Mota/Camelo; Outono/Bolota; Rato/Borrego, das quais fonetizou apenas cavalo e bolota.

ANA RITA

VNR (Apito)

íAR (Cavalo)

Ti (Mota)

ATA (Camelo)

RIA (Outono)

TO B (Bolota)

PN (Rato)

Dit (Borrego)

Exp.: Ontem fizemos um jogo de escrita de palavras. Hoje vamos fazer outro.

Então escreve como tu quiseres a palavra apito, está bem?

Cri.: (escreve três letras).

Exp.: Lê lá o que escreveste.

Cri.: A – pi – to (apontando cada letra).

Exp.: Agora escreve a palavra cavalo.

Cri.: Ca – va – lo (dizendo baixinho). Cavalo tem um A. Ca (escreve um I), va (escreve um A), lo e agora?

Exp.: Faz como achares melhor.

Cri.: Lo, pode ser esta (escreve um R). Ca – va – lo (lê apontando cada letra).

Exp.: Então agora vais escrever a palavra mota.

Cri.: Mo (escreve um T), ta (escreve um I). Mo – ta (lê apontando cada letra).

Exp.: Agora escreve a palavra camelo.

Cri.: Ca (escreve um A), me (escreve um T), lo (escreve um R). Ca – me – lo (lê apontando cada letra).

Exp.: Vais escrever agora a palavra outono.

Cri.: Ou – to – no (diz baixinho e escreve três letras, lê apontando cada letra).

Exp.: Bolota, escreve esta palavra como achares melhor.

Cri.: Bo – lo – ta, esta tem um O. Bo (escreve um T), lo, é o O, ta (escreve um B). Bo – lo – ta (lê apontando cada letra).

Exp.: Escreve agora a palavra rato.

Cri.: Escreve duas letras e lê ra – to.

Exp.: Vais escrever a palavra borrego, é a última.

Cri.: Bo – rre – go. Também tem três letras, quase todas têm três letras (escreve três  
letras e lê: bo – rre – go, apontando cada letra.

Exp.: Obrigada. Gostei muito das tuas escritas.

## ANEXO 4 – Nível de Consciência Fonológica das Crianças da Amostra

| Provas de<br>Sujeitos \ C.F. | CSI | SSI | CFI | SFI | Nível de C. F. |
|------------------------------|-----|-----|-----|-----|----------------|
| 1                            | 13  | 12  | 8   | 0   | 8.25           |
| 2                            | 9   | 4   | 6   | 0   | 4.75           |
| 3                            | 4   | 2   | 1   | 0   | 1.75           |
| 4                            | 10  | 8   | 9   | 0   | 6.75           |
| 5                            | 12  | 9   | 10  | 1   | 7.75           |
| 6                            | 12  | 13  | 4   | 0   | 7.75           |
| 7                            | 12  | 3   | 5   | 0   | 5              |
| 8                            | 11  | 11  | 5   | 0   | 6.75           |
| 9                            | 5   | 1   | 2   | 0   | 2              |
| 10                           | 8   | 0   | 6   | 0   | 3.5            |
| 11                           | 3   | 0   | 2   | 0   | 1.25           |
| 12                           | 4   | 0   | 3   | 0   | 1.75           |
| 13                           | 13  | 13  | 13  | 0   | 9.75           |
| 14                           | 11  | 7   | 9   | 24  | 12.75          |
| 15                           | 6   | 0   | 3   | 0   | 2.25           |
| 16                           | 8   | 3   | 3   | 0   | 3.5            |
| 17                           | 10  | 3   | 5   | 2   | 5              |
| 18                           | 13  | 4   | 7   | 4   | 7              |
| 19                           | 5   | 0   | 2   | 0   | 1.75           |
| 20                           | 4   | 0   | 2   | 0   | 1.5            |
| 21                           | 9   | 1   | 7   | 0   | 4.25           |
| 22                           | 11  | 2   | 7   | 0   | 5              |
| 23                           | 9   | 3   | 5   | 0   | 4.25           |
| 24                           | 9   | 3   | 4   | 0   | 4              |
| 25                           | 7   | 1   | 3   | 0   | 2.75           |
| 26                           | 8   | 2   | 3   | 0   | 3.25           |
| 27                           | 13  | 5   | 9   | 1   | 7              |
| 28                           | 3   | 0   | 0   | 0   | 0.75           |
| 29                           | 10  | 3   | 5   | 0   | 4.5            |
| 30                           | 4   | 0   | 0   | 0   | 1              |
| 31                           | 8   | 1   | 3   | 0   | 3              |
| 32                           | 5   | 0   | 1   | 0   | 1.5            |
| 33                           | 14  | 7   | 8   | 1   | 7.5            |
| 34                           | 4   | 0   | 0   | 0   | 1              |
| 35                           | 5   | 1   | 1   | 0   | 1.75           |
| 36                           | 5   | 0   | 1   | 0   | 1.5            |
| 37                           | 12  | 6   | 6   | 0   | 6              |
| 38                           | 8   | 2   | 3   | 0   | 3.25           |
| 39                           | 4   | 0   | 0   | 0   | 1              |
| 40                           | 12  | 5   | 7   | 0   | 6              |

Legenda:

CSI – classificação da sílaba inicial; SSI – supressão da sílaba inicial; CFI – classificação do fonema inicial; SFI – supressão do fonema inicial; CF – consciência fonológica

## ANEXO 5 – ESTRUTURA DOS NÍVEIS OCUPACIONAIS

| Níveis  |                                     | Funções   | Formação  | Exemplos  |
|---|-------------------------------------|---|---|---|
| 0 – DIRIGENTES  |                                     | Definição da política geral da empresa ou funções consultivas na organização da mesma.  | Conhecimentos de planificação e coordenação das actividades fundamentais da Empresa.  | 0 – Inspector-geral, Secretário-geral, Administrador, Comandante de navio.  |
| 1 – QUADROS SUPERIORES  | 1.1.- Técnicos da produção e outros | Trabalho de criação ou adaptação de métodos e processos técnico-científicos.  | Conhecimentos de planificação e coordenação das actividades fundamentais do campo em que está situado e que obrigue ao estudo e investigação de problemas de grande responsabilidade a nível técnico. | 1.1.- Engenheiro, Economista, Professor do ensino secundário, Chefe de departamento industrial.   |
|   | 1.2.- Técnicos administrativos      |   |   | 1.2.- Chefe de divisão, Chefe de departamento, Chefe de Serviço, Analista de sistemas.  |
| 2 – QUADROS MÉDIOS  | 2.1.- Técnicos de produção e outros | Funções de organização e adaptação da planificação estabelecida superiormente e directamente ligadas a trabalhos de carácter executivo.   | Formação profissional técnica de nível médio visando trabalhos de execução, estudo e planificação num campo bem definido ou de coordenação em vários campos.  | 2.1.- Agente técnico de engenharia, Topógrafo, Professor de ensino primário, Encarregado geral, Chefe de serviços de produção.                      |
|   | 2.2.- técnicos administrativos      |   |   | 2.2.- Chefe de secção administrativa, Gerente, Tesoureiro, Programador.   |
| 3.1.- ENCARREGADOS, CONTRAMESTRES.  |                                     | Orientação de um grupo de trabalho, segundo directrizes fixadas superiormente, mas exigindo o conhecimento dos processos de actuação.   | Formação profissional completa com especialização em determinado campo.   | 3.1.- Mestre, Encarregado, Chefe de secção fabril ou de produção, Chefe de mesa   |
| 3.2.-PROFISSIONAIS ALTAMENTE QUALIFICADOS (Administrativos, Comércio, Produção e outros)            |                                     | Funções de execução de exigente valor técnico, enquadradas em directivas gerais fixadas superiormente.  | Formação profissional completa que, para além de conhecimentos teóricos e práticos, exija uma especialização.   | 3.2.- Comissário, Assistente de bordo, Desenhador de construção civil, Dietista, Técnico radiologista, serralheiro mecânico (ajustador e fresador). |
| 4.-PROFISSIONAIS QUALIFICADOS   | 4.1.- Administrativos               | Funções de carácter executivo, complexas ou delicadas e normalmente não rotineiras, enquadradas em directivas gerais bem definidas, exigindo o conhecimento do seu plano de execução. | Formação profissional completa ou profissão (intelectual ou manual), que implique conhecimentos teóricos e práticos.  | 4.1.-Escriturário, Empregado de escritório, Operador mecanográfico.   |
|   | 4.2.-Comércio                       |   |   | 4.2.-Caixeiro viajante, Caixa de balcão.  |
|   | 4.3.-Produção e outros              |   |   | 4.3.-Rectificador especializado (fabrico em série), Canteiro, Tratador de gado, Ponteador, Auxiliar de enfermagem.                                  |
| 5.-PROFISSIONAIS SEMI-QUALIFICADOS (ESPECIALIZADOS) (Administrativos, Comércio, Produção e outros). |                                     | Funções de execução, totalmente planificadas e definidas, de carácter predominantemente mecânico ou manual, pouco complexas, normalmente rotineiras e por vezes repetitivas.          | Formação profissional num campo limitado ou conhecimentos profissionais práticos e elementares.   | 5.-Registador medidor, Telefonista, Tintureiro, Brochador mecânico, Ajudante de cozinha, Operador de cravadeira.                                    |

(Continua)

(Continuação)

| Níveis   | Funções   | Formação   | Exemplos   |
|--|---|--|--|
| 6.-PROFISSIONAIS NÃO-QUALIFICADOS (INDIFERENCIADOS). | Tarefas simples, diversas e normalmente não especificadas, totalmente determinadas. | Conhecimentos de ordem prática susceptíveis de serem adquiridos num curto espaço de tempo. | 6.-Assentador de carris, Cantoneiro, Servente, Guarda-nocturno, Contínuo, Embalador (cortiça). |

Silva Santos et al. (1973)

