



LSPA

INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

**AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA
LINGUAGEM ESCRITA:
UM PERCURSO INDIVIDUALIZADO NA
TRISSOMIA 21**

ANA IRINA TEIXEIRA RODRIGUES DA SILVA

Orientador de Dissertação:

PROF. DOUTOR MIGUEL MATA PEREIRA

Coordenador de Seminário de Dissertação:

PROF. DOUTOR FRANCISCO PEIXOTO

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

MESTRE EM PSICOLOGIA

Especialidade em Psicologia Educacional

Dissertação de Mestrado realizada sob orientação da Prof. Doutor Miguel Mata Pereira, apresentada no ISPA – Instituto Universitário para obtenção de grau de Mestre na especialidade de Psicologia Educacional conforme o despacho da DGES nº 19673/2006 publicado em Diário da República 2ª série de 26 de Setembro, 2006.

Agradecimentos

Ao Prof. Doutor Miguel Mata Pereira. Um elogio à inteligência. Uma biblioteca gigante de livros e experiências que se tornaram um mundo de conhecimento. À capacidade de articulação e de mobilização de conhecimentos extraordinariamente organizados. Pelos desafios. Pelos obstáculos. Pelas crises de identidade. Pela desconstracção. Pelo companheirismo. Pela amizade.

Ao Prof. Doutor Francisco Peixoto. As críticas e o incentivo. A concretização deste projecto não teria sido possível sem a sua colaboração, pautada sempre pelo rigor, e fundamental na exactidão científica com que realizei este último projecto.

À *Professora Doutora* Margarida Alves Martins. A exelência da Leitura e Escrita em Portugal.

Ao Departamento de Psicologia da Educação por, de alguma forma, terem contribuído para a minha formação, em especial ao Prof. Doutor José Morgado e à Prof. Júlia Serpa-Pimentel.

Ao Marco. *Mente sã em corpo são.*

À Maria. Pela sua presença na minha vida durante esta aventura. Pelo momentos de partilha.

Ao Calica. *Hoje é o dia!*

À Dulce e ao Carlos. Por todo o apoio, conforto e a amizade constantes no decorrer desta aventura.

À Eva. Por tudo aquilo que não se explica, sente-se.

Ao Gonçalo. Pela prazer da sua amizade. Pela compreensão para além do que está a ser dito.

Ao Miguel e ao Pedro, os meus queridos irmãos. A ternura da brincadeira. A forma afectuosa e divertida como contribuíram na construção dos meus sonhos.

À Celeste. A minha querida avó, por toda a serenidade que me transmite.

Ao Rui. Uma âncora num dia de vendaval. Porque é preciso alguém que opere no plano da realidade. Por caminhar comigo, lado-a-lado, sempre.

À Clorinda e ao Fernando. O Porto Seguro. Um apoio constante e uma voz de segurança em todos os momentos. Pelo carinho e amor eterno.

E a todos aqueles que, de algum modo, contribuíram para a consecução deste projecto, um bem-hajam.

*Aos meus pais,
Por tudo aquilo para que as palavras não chegam para dizer.*

*À minha Avó Manuela,
Por me acompanhar em todos os meus caminhos.*

Resumo

O presente estudo teve como objectivo a compreensão e o desenvolvimento da linguagem escrita de uma jovem de 16 anos com Trissomia 21. Antes da intervenção ser realizada, a participante deste estudo encontrava-se num nível conceptual de escrita grafo-perceptivo.

As produções escritas da participante foram avaliadas num pré-teste e num pós-teste. Nestas duas fases, as escritas inventadas por parte da participante foram avaliadas de acordo com os critérios definidos por Alves Martins (1994).

No período compreendido entre o pré-teste e o pós-teste, foi elaborado um programa de intervenção à medida, construído de forma a induzir a reestruturação do nível conceptual de escrita da participante. Neste programa de intervenção, constituído por dez sessões, a participante foi convidada a escrever algumas palavras e comparar a sua escrita com outras de um nível conceptual superior.

Este último exercício incluiu uma avaliação comparativa das duas escritas em questão, no qual a participante identificou a escrita correcta e justificou a sua decisão. O conflito cognitivo criado teve o objectivo de conduzir a participante a reflectir sobre os sons e letras que constituem as palavras, e ao estabelecimento de relações letra/som. Objectivos específicos foram sendo adaptados e delineados com o decorrer das sessões.

Os resultados indicam uma evolução conceptual da escrita da participante para um estado intermédio entre o nível inicial e o nível silábico sem fonetização. Este programa de intervenção aplicado a uma jovem com Trissomia 21 corrobora os estudos que postulam a eficácia deste tipo de intervenção em crianças de idade pré-escolar.

Palavras-Chave: Programa de intervenção à medida; Conflito Cognitivo; Evolução conceptual sobre a escrita; Trissomia 21.

Abstract

The core of this study was the comprehension and development of the written language skills of a sixteen-year-old female with Down Syndrome. Before the intervention program took place, the participant of this study was at the pre-syllabus level, in relation to her written skills.

There were two evaluation periods of her written work comprising a test both before and after the intervention program was carried out. The evaluation was based on the criteria established by Alves Martins (1994).

In the period between the two evaluations, it was established an intervention program adapted to the participant skills, which aimed at a restructure and improvement of the latter. The intervention program comprised ten sessions, where the participant was encouraged to write twelve words, and sequentially she was asked to compare her written work with others of a higher conceptual level.

In this last type of exercise, it was included a comparative evaluation of the two different writings, in which the participant identified the correct writing form, and where decisions had to be justified. The cognitive dissonance created, lead to an analysis by the participant of the different sounds and letters of which words are constituted by and to establish parallels between sounds and letters.

The intervention program was a dynamic process where immediate goals and long-term targets were adapted and redesigned as the sessions went by. The results indicate a solid progress in the participant's written language skills from a pre-syllabus level to an intermediate stage before the syllabus level.

This intervention program applied to a teenager with Down Syndrome, and its success, are in accordance to the efficiency demonstrated by this type of interventions in children aged three to five.

Keywords: Adapted Intervention Program; Cognitive dissonance; Written Language Skills; Down Syndrome.

Índice

Introdução	1
I. Revisão de Literatura	
1. A Entrada no Mundo da Escrita	4
2. Psicogênese da Linguagem Escrita	15
3. Elementos Facilitadores da Aquisição do Princípio Alfabético	25
4. Programas de Desenvolvimento de Escrita	29
5. Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem Escrita na Trissomia 21	36
II. Problemática e Pertinência	
1. Pertinência	39
2. Objectivo	39
III. Metodologia	
1. Participante	41
2. Instrumentos e Procedimentos	41
IV. Resultados e Discussão	
1. Análise Quantitativa	47
2. Análise Qualitativa Sessão a Sessão	54
3. Análise Quantitativa Elementos Facilitadores da Aquisição do Princípio Alfabético	87
V. Conclusão	92
VI. Referências Bibliográficas	97
Anexos	105

Esta dissertação não está escrita ao abrigo do novo Acordo Ortográfico.

Índice de Figuras

Figura 1 - Exemplo de escrita com quantidade intra-figural.....	17
Figura 2 - Exemplo de escrita grafo-perceptiva com palavras da mesma família	17
Figura 3 - Exemplo de escrita de acordo com a hipótese silábica.....	18
Figura 4 - Exemplo de escrita da palavra farinha de acordo com a escrita alfabética	19
Figura 5 - Exemplo de escrita da palavra boi de acordo com a escrita grafo-perceptiva.....	19
Figura 6 - Exemplo de escrita grafo- perceptiva	21
Figura 7 - Exemplo da palavra rato de acordo com a escrita silábica sem fonetização	21
Figura 8 - Exemplo de escrita de acordo com critérios de quantidade.....	23
Figura 9 - Exemplo de escrita de acordo com critérios de qualidade.....	23
Figura 10 - Esquema Metodológico da Intervenção	41
Figura 11 - Exemplo de um cartão com letra	43
Figura 13 - Protocolo do Pré e do Pós – Teste	49
Figura 14 – Exemplo de escrita da letra O com fonetização.....	50
Figura 15 – Exemplo de frase com escritas de fonetização e com regras frásicas.....	50
Figura 16 – Exemplo de escrita silábica sem fonetização.....	53
Figura 17 – Exemplo de escrita silábica sem fonetização.....	53
Figura 18 – Exemplo de escrita silábica com fonetização.....	53
Figura 19 – Exemplo de escrita com letras	55
Figura 20 – Exemplo de escrita de confronto com letras	55
Figura 21 – Exemplo de escrita com letras e números.....	56
Figura 22 – Exemplo de escrita de confronto com números e letras	56
Figura 23 – Escrita com letras, número e sinais de pontuação.....	56
Figura 24 – Escrita de confronto com letras, número e sinais de pontuação	56
Figura 25 – Exemplo de escrita global do nome	58
Figura 26 – Escrita global do nome com antecipação do referente.....	58
Figura 27 – Exemplo de frase com o referente escrito.....	59
Figura 28 – Exemplo de frase com o referente desenhado.....	59
Figura 29 - Protocolo da 2ª Sessão.....	59
Figura 30 - Protocolo da 3ª Sessão.....	63
Figura 31 - Protocolo da 4ª Sessão.....	64
Figura 32 - Protocolo da 5ª Sessão.....	67
Figura 33 - Protocolo da 5ª Sessão.....	70
Figura 34 - Protocolo da 6ª Sessão.....	72
Figura 35 – Exemplo de escrita silábica com fonetização (nome da investigadora)	75

Figura 36 - Protocolo da 7ª Sessão.....	76
Figura 37 - Exemplo de escrita sem fonetização em situação de auto-correcção	77
Figura 38 - Protocolo da 8ª Sessão.....	79
Figura 39 - Protocolo da 9ª Sessão.....	82
Figura 40 - Exemplo de Escrita sem confronto.....	83
Figura 41 - Exemplo de escrita sem confronto	83
Figura 42 - Exemplo de escrita sem fonetização de auto-correcção auto-correcção	86
Figura 43 - Protocolo da 9ª Sessão.....	86

Índice de Tabelas

Tabela 1- Pré teste	47
Tabela 2 - Pós – Teste	48
Tabela 3 - Quadro resumo da 1ª Sessão	55
Tabela 4 - Resumo da operacionalização da 2ª Sessão	57
Tabela 5- Palavras mobilizadas para a 2ª Sessão	58
Tabela 6 - Resumo da operacionalização da 3ª Sessão.....	61
Tabela 7 - Palavras da 3ª Sessão	62
Tabela 8- Resumo da operacionalização da 4ª Sessão	65
Tabela 9 - Palavras 4ª Sessão	66
Tabela 10 - Resumo 5ª Sessão.....	69
Tabela 11 - Palavras 5ª Sessão	69
Tabela 12 - Resumo 6ª Sessão.....	71
Tabela13 - Palavras 6ª Sessão	72
Tabela 14 - Resumo 7ª Sessão.....	74
Tabela 15 - Palavras 7ª Sessão	74
Tabela 16 - Resumo 8ª Sessão.....	78
Tabela 17 - Palavras 8ª Sessão	79
Tabela 18 - Resumo 9ª Sessão.....	81
Tabela 19 - Palavras 9ª Sessão	82
Tabela 20 - Resumo 10ª Sessão.....	84
Tabela 21 - Palavras 10ª Sessão	85

Índice de Gráfico

Gráfico 1 – Número de letras mobilizadas por sessão	87
Gráfico 2 – Número de letras mobilizadas por sessão idênticas às mobilizadas no pré-teste.....	88
Gráfico 3 – Número de novas letras mobilizadas	89
Gráfico 4 – Número de letras repetidas mobilizadas por sessão	89
Gráfico 5 – Consciência Fonológica (Número de palavras correctamente segmentadas)	90
Gráfico 6 – Variação do tempo por sessão	91

I. Introdução

A escrita é um sistema de representações cuja aprendizagem é constituída por construção de novos saberes e conhecimentos. De todas as formas de comunicação utilizadas pelo ser humano, a comunicação verbal é a mais elaborada e o sistema linguístico que permite essa comunicação. A escrita não é um sistema de código fechado onde a aprendizagem se dá de forma mecânica na relação grafia e som, é sim o mais complexo dos códigos.

As interações que as crianças estabelecem com a escrita, mediadas por adultos e por outras crianças, asseguradas através do desempenho de um papel activo, explorador e construtor do seu conhecimento, condicionam fortemente o desenvolvimento das concepções e dos conhecimentos de que as crianças se apropriam sobre a linguagem escrita (Mata, 2008).

É no decorrer desta perspectiva que se pode enquadrar os estudos realizados por Ferreira e Teberosky (1979) a propósito da apropriação da linguagem escrita. Estes trabalhos, denominados como Psicogénese da Linguagem Escrita, definiram um percurso desenvolvimental, antes do ensino formal da leitura e da escrita, no qual se vão estabelecendo hipóteses sobre o universo da linguagem escrita.

Muitas foram as investigações (e.g., Ferreira & Teberosky, 1979; Alves Martins, 1994) que afirmaram que o desenvolvimento da linguagem escrita surge, muito antes, do ensino formal. As crianças interessam-se por esta actividade uma vez que por todo o lado, no seu quotidiano, se deparam com palavras e com os seus constituintes, as letras. “A descoberta que o próprio nome pode ser representado graficamente marca, na maioria das circunstâncias, o primeiro contacto das crianças com a própria escrita” (p.15).

Os conhecimentos precoces que as crianças têm sobre a própria escrita são fundamentais para o desenvolvimento de competências relacionadas com a literacia. Estes conhecimentos precoces são, na maioria dos casos, o conhecimento do nome das letras e a funcionalidade da própria escrita.

Relativamente à relação entre o oral e a escrita, as investigações demonstram que existem duas condições preditoras de sucesso: a consciência fonológica e o conhecimento do nome das letras.

A consciência fonológica, que pode ser definida pela “capacidade para analisar as palavras em unidades sonoras mais pequenas” (Silva, 1997, p. 283), é considerada como sendo bastante importante para a aprendizagem da leitura.

O conceito de consciência fonológica está relacionado com a capacidade de manipular (mover, combinar ou suprimir) conscientemente os elementos sonoros das palavras orais (Tunmer & Rohl, 1991, cit. por Silva, 2003) e reflectir sobre esses mecanismos de manipulação. Como refere Silva (2003), este conceito “reenvia para uma forma de conhecimento explícito de estrutura fonológica das palavras por oposição a um tipo de conhecimento mais tácito e inconsciente subjacente à produção e processamento da linguagem oral.”

O conhecimento dos nomes das letras é outro factor determinante na compreensão do princípio alfabético, sendo que a aprendizagem das correspondências fonema-grafema é influenciada pelas propriedades fonológicas dos nomes das letras. Tolchinsky (2004) salienta que “é nesta transição para o princípio alfabético que as características específicas das estruturas fonológica e morfológica de uma língua, e o modo como essas características se reflectem na escrita, têm um papel crucial e distintivo.” (p 26).

Vários autores defendem que as escritas inventadas são uma via para a aquisição do princípio alfabético e para a promoção da consciência fonológica (e.g., Silva, 2003). A escrita inventada pode ser definida como a “capacidade da criança estar atenta às unidades sonoras nas palavras e associar letras a essas unidades de um modo sistemático embora não convencional antes de serem ensinados a ler ou a escrever” (Richgels (1995, p. 99), cit. por Ribeiro, 2005). Num âmbito mais alargado, a escrita inventada pode ainda ser caracterizada como as produções escritas de palavras que ainda não foram ensinadas (Fijalkow, 2007), nas quais a criança usa desde um qualquer símbolo que lhe faça sentido no momento (Pelletier & Lasenby, 2007) até correspondências grafo-fonológicas convencionais.

De acordo com Silva (2003) as escritas inventadas facilitam a evolução infantil para uma maior clareza cognitiva em relação à estrutura alfabética da criança, na medida em que a criança é levada a reflectir sobre o oral de acordo com as suas tentativas de escrita. Deste modo, também promovem a consciência fonológica e a “modelagem de concepções infantis sobre entidades fonémicas” (Mata Pereira, 2005, p. 17).

Silva e Alves Martins (2002, 2003) estudaram o impacto dos treinos fonológicos e dos programas de treino orientados para a escrita. Concluindo que os programas de escrita e os treinos fonológicos contribuem para uma evolução nas conceptualizações das crianças relativamente à escrita e às suas componentes fonológicas.

A leitura e a escrita são as grandes aquisições da infância, mas são tarefas extremamente complexas que exigem e implicam um conjunto de processos inter-relacionados que têm de operar conjunta, rapidamente e com precisão para se conseguir levar a cabo essas duas tarefas

com sucesso. Os estudos com crianças e adultos com Trissomia 21 (e.g., Cardoso-Martins & Firth, 2001; Cardoso-Martins & Silva, 2008) demonstram que o desenvolvimento da leitura está positivamente relacionado com o trabalho ao nível da consciência fonológica, desde que eles consigam compreender a tarefa. Contudo, ainda são poucos os estudos que trabalham esta temática, não podendo extrapolar-se o modo como esta aprendizagem e desenvolvimento ocorre.

Esta dissertação apresenta-se inserida na problemática acima referida, apresentando-se como objectivo da investigação a análise qualitativa do percurso desenvolvimental de aquisição da linguagem escrita numa jovem com Trissomia 21.

A maioria das investigações abordadas são delineadas para uma população normal, sendo que o estudo caracteriza-se por extrapolar os resultados para a participante com Trissomia 21.

O Capítulo I debruça-se sobre:

- i) a entrada das crianças no mundo da escrita, abordando os aspectos funcionais e formais da escrita;
- ii) a psicogénese da Linguagem Escrita, nomeadamente os contributos de Ferreiro e Teberosky (1979) e Alves Martins (1994);
- iii) os elementos facilitadores da aquisição do princípio alfabético, a consciência fonológica e o conhecimento do alfabeto;
- iv) os programas de desenvolvimento da escrita, nomeadamente os princípios orientadores.
- vi) a Aquisição e o Desenvolvimento da Linguagem Escrita na Trissomia 21.

No Capítulo II é apresentada a problemática e a pertinência do estudo, no Capítulo III a metodologia e os instrumentos mobilizados. No Capítulo IV são apresentados e discutidos os resultados. No Capítulo V, é realizada uma conclusão do estudo, e são discutidas algumas limitações do mesmo. Neste capítulo são também sugeridos futuros estudos sobre esta temática.

Por fim, o Capítulo VI inclui a bibliografia consultada e utilizada neste manuscrito.

II. Revisão de Literatura

“A entrada no mundo da escrita configura-se como um percurso para o qual as crianças não necessitam de incentivos. A sua curiosidade natural associada ao conhecimento (muitas vezes implícito) que detêm (...) são suficientes para que se aventurem no cerne deste universo.”

(Mata Pereira, 2005, p. 174)

1. A Entrada no Mundo da Escrita

A investigação sobre a escrita tem-se debruçado nas últimas décadas sobre a compreensão dos processos implicados na aprendizagem desta competência. A compreensão da escrita, enquanto sistema de representação da linguagem oral, implica a resolução dinâmica de problemas que vão surgindo (Ferreiro, 2000). Desta forma, a compreensão da escrita pressupõe, segundo Gombert (1990), actividades de reflexão sobre a linguagem e a sua utilização, actividades de controlo consciente e de planificação intencional, por parte do sujeito, e os seus processos de tratamento linguístico, quer em compreensão, quer em produção – consciência metalinguística.

Assim, Martins (2010) defende que a compreensão escrita compreende “uma série de regras socialmente codificadas: *i*) a compreensão de que as palavras são tratadas como equivalentes no plano da representação, mesmo quando pertencem a categorias semânticas diferentes; *ii*) e a compreensão de que é necessário centrar-se nas diferenças sonoras das palavras para a construção da representação alfabética” (p.1).

As crianças constroem representações sobre a linguagem escrita desde muito cedo, ainda antes do ingresso no ensino formal. Estas representações, designadas por concepções precoces, integram uma série de interrogações e de hipóteses sobre o escrito que as envolve, nomeadamente sobre as suas funções, as suas características formais bem como as suas relações com a linguagem oral (Alves-Martins & Niza, 1998) e constituem-se uma potente ferramenta de reflexão da criança e um estímulo à aprendizagem das características do escrito (Curto, Morillo, & Teixidó, 2000).

A linguagem escrita surge na vida das crianças muito antes do ensino formal, decorrendo das interacções, em contextos informais, com outras crianças e adultos que utilizam a linguagem escrita bem como no seu dia-a-dia em contacto com o mundo exterior e com toda a comunicação escrita que os rodeia (Mata, 2008). Estas interacções têm influência

no modo como as crianças se apropriam da linguagem escrita, sendo um processo de apropriação contínuo que começa a desenvolver-se muito precocemente, quando a criança descobre que existe escrita e tenta reproduzi-la (Alves Martins, 1996; Mata, 2008).

Este desafio, começa, muitas vezes, pela representação gráfica do próprio nome, abrindo as portas para o mundo cultural e social que nos rodeia. Esta vontade é de tal forma levada a sério pelas crianças que, embora ainda que não conheçam o nome das letras, sabem dizer que determinado grafema "é do meu nome", ou que "é a minha letra".

No decorrer dos anos 80 surge o conceito de literacia emergente (*emergent literacy*), que atribui um papel activo à criança na construção das suas representações sobre a linguagem escrita (Alves Martins & Niza, 1998; Teale & Sulzby, 1986). Segundo Gomes e Santos (2005) o conceito de literacia emergente, “enquanto processo básico de aquisição de competências específicas da linguagem escrita, tem lugar antes da entrada na escola e tem vindo a assumir um papel primordial na ancoragem e promoção da literacia, em geral, e na prevenção de dificuldades de aprendizagem, em particular” (p. 313). Deste modo, a literacia emergente, conceptualizada e operacionalizada em termos dos conhecimentos, das capacidades e das atitudes de leitura, de escrita e de cálculo adquiridas pela criança na ausência de uma instrução formal, tem vindo a assumir um papel primordial na prevenção de dificuldades e, até mesmo, de perturbações da linguagem escrita, que tão frequentemente se observam no decurso da escolarização (Ribeiro, 2005).

Neste contexto, podem ser considerados quatro grandes tipos de conhecimentos emergentes: os conhecimentos ligados à funcionalidade da linguagem escrita, os aspectos associados a aspectos mais formais, os conhecimento relacionados com as estratégias e, por fim, os comportamentos face à leitura e escrita as atitudes perante as mesmas (Mata, 2006, 2008).

Assim, um dos aspectos fulcrais para a aprendizagem da linguagem escrita está relacionada com a percepção por parte das crianças da funcionalidade da leitura e da escrita. Aquando da passagem da linguagem oral para a linguagem escrita, a criança não compreende muitas vezes a sua necessidade e aplicabilidade, por esta ser mais condicional e abstracta. Este processo requer da criança uma tarefa difícil na compreensão das leis associadas a este novo sistema (Vygotsky, 2009).

As representações que as crianças constroem sobre a linguagem escrita e as relações que estabelecem entre o oral e a escrita constituem uma potente ferramenta de reflexão da criança e um estímulo à aprendizagem das características do escrito (Curto, Morillo, & Teixidó, 2000). Deste modo, segundo Vygotsky (1997), as aprendizagens da criança na escola tem

uma pré-história, construída num universo social e contextualizado, através da interacção com adultos significativos que sabem ler e escrever e que despertam na criança a curiosidade e a descoberta da funcionalidade que a leitura e a escrita têm na sociedade urbana de hoje, recheada e regida por um sistema linguístico escrito. Assim, as interacções que as crianças estabelecem com a escrita, mediadas por adultos e por outras crianças condicionam fortemente o desenvolvimento das suas concepções e dos seus relativamente à linguagem escrita (Mata, 2008).

Recentemente têm sido delineados estudos que nos elucidam sobre o papel fundamental que a relação afectiva com os pais tem na mediação da relação que os filhos, na primeira infância, têm com os livros e com a leitura, na medida em que é o adulto que proporciona o “scaffolding” à actividade linguístico-cognitiva da criança pequena, preparando-a para a entrada no universo da alfabetização na instrução formal (Pontecorvo & Fabretti, 2003). Algumas crianças vivem num meio familiar que lhes permite a interiorização do sentido da linguagem escrita, isto é, num meio em que os pais lêem, “partilham” as suas leituras com os filhos, falando delas ou lendo-lhes histórias, utilizando recorrentemente a escrita no seu dia-a-dia e vivendo num meio enriquecido culturalmente. Este tipo de comportamentos vigentes nalgumas famílias desencadeiam nos filhos o desejo de poderem aprender a ler e a escrever, “aventurando-se” numa aprendizagem informal de um conjunto de conhecimentos relacionados com a linguagem escrita (Wells, 1981, 1985; Ferreiro & Teberosky, 1986). Neste sentido, as práticas familiares e sociais em que as crianças participam desde muito cedo têm um papel fundamental na construção de um *projecto de leitor/escritor*; ou seja, no modo como as crianças atribuem um sentido à sua aprendizagem da linguagem escrita (Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1994).

No entanto, este “incentivo” familiar nem sempre se verifica, e algumas crianças ingressam no ensino formal sem terem tido oportunidade de participar em contextos em que a linguagem escrita tem um papel relevante. Nestes casos, ao não ser atribuído qualquer sentido e funcionalidade à linguagem escrita por parte destas crianças, a construção do projecto pessoal *leitor-escritor* (Chauveau & Rogovas-Chauveau, *op.cit.*) poderá ficar comprometida, e a aquisição da linguagem escrita resultará de uma imposição externa, podendo resultar numa actividade sem sentido e dissociada da comunicação e do prazer em detrimento de se constituir um projecto significativo e um instrumento potencializador do desenvolvimento (Alves-Martins & Niza, 1998). É importante referir que estes programas são individuais, podendo por isso existir diferenças inter-indivíduo, surgindo então o projecto leitor-escritor. Além disso, o contacto precoce com utilizadores de escrita permite a compreensão da

correspondência que existe entre diversos tipos de suporte e diferentes conteúdos de escrita (Alves-Martins & Niza, 1998).

De um ponto de vista teórico construtivista, as primeiras ideias das crianças sobre a linguagem escrita prolongam-se, para além das concepções infantis, sobre aspectos da escrita como a funcionalidade (como se escreve, para que serve) e os suportes de escrita (onde se pode escrever). Neste sentido, Goodman (1987) reflectiu sobre os processos de construção da escrita nas crianças em idade pré-escolar, incidindo o seu trabalho nas bases que estabelecem a possibilidade de apropriação da escrita. Goodman (*op. cit.*) classificou os princípios que regem o desenvolvimento da escrita em três categorias:

1. **Princípios Funcionais:** Relacionam-se com significado que a escrita possui no quotidiano das crianças repercutir-se-á no desenvolvimento dos princípios funcionais, influenciado a forma como a criança encara a escrita e como entende as necessidades que este objecto cultural pode colmatar. Entre os princípios funcionais associados a escrita, destacam-se o controlo do comportamento dos outros, a comunicação interpessoal, a representação de experiências reais ou imaginárias, a linguagem heurística explicativa, e a memorização.
2. **Princípios Linguísticos:** Estes desenvolvem-se à medida que *que a criança se* confronta com o problema da organização da linguagem escrita. Isto é, com a forma como a escrita se estrutura para extrair significados na cultura. Estas formas de estruturação incluem as regras ortográficas, grafo-fonéticas, sintácticas, semânticas e pragmáticas da linguagem escrita.
3. **Princípios Relacionais:** este último conjunto de princípios desenvolve-se quando a criança se depara com problemas em atribuir um significado à linguagem escrita. As crianças deverão compreender de que forma a linguagem escrita representa as ideias e os conceitos das pessoas, os objectos no mundo real e a linguagem oral de uma cultura.

Vygostky (2007) mostra-se bastante crítico relativamente à forma como a escrita é ensinada às crianças, referindo que “se ensinam as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita.” (p. 125) Este autor salienta que se enfatiza a mecânica de ler o que está escrito, sendo a escrita imposta de fora, tal como acontece no desenvolvimento de uma habilidade técnica, através de um treinamento artificial. É interessante o exemplo que o autor apresenta como metáfora desta situação, a aprendizagem de piano, em que “o aluno desenvolve a destreza dos seus dedos e aprende quais as teclas deve tocar ao mesmo tempo que lê a partitura; no entanto, ele não está, de forma nenhuma,

envolvido na essência da própria música.” (p. 126). Esta situação ilustra muito bem a forma como as crianças, muitas vezes, ainda hoje, aprendem a ler e escrever, porque não existe uma preocupação de concretizar e promover a identificação das crianças com a linguagem escrita. Usualmente as crianças aprendem a conhecer as letras, as palavras e as frases, mas não se dá significado a essa aprendizagem, não se enfatiza a essência da linguagem escrita.

No mesmo sentido, Vygotsky (2009) destaca a importância da criação literária em idade escolar como meio de expressão de ideias e sentimentos, com uma beleza natural, traços peculiares e o brilho da linguagem infantil. Para este autor, deve-se incitar a criança a escrever sobre temas que fazem parte da sua vida interior, que a emocionem e que a levem a exprimir o seu mundo íntimo.

Vygotsky (2007) define a linguagem escrita como “um sistema particular de símbolos e signos cuja denominação prenuncia um ponto crítico em todo o desenvolvimento cultural da criança.” (p. 126). Este autor defende que, numa primeira fase, estes signos representam os sons da linguagem falada que, por sua vez, são signos representativos de situações reais. O que se pretende é que se estabeleça a relação directa entre os signos gráficos (escrita) e as situações reais, anulando os signos orais (fala) que servem de intermediários. Só desta forma é possível tornar a aprendizagem da linguagem escrita menos abstracta, não podendo, como realça Vygotsky (*op. cit.*), este complexo sistema de signos ser apreendido de forma puramente mecânica e externa. Portanto, no que respeita à importância da percepção da funcionalidade da linguagem escrita, esta deve ser associada a uma tarefa necessária e relevante para a vida, de forma a que esta se desenvolva como uma nova forma de comunicação.

Mata (2008) destaca também a importância deste aspecto na descoberta da linguagem escrita, apresentando situações de crianças em idade pré-escolar, envolvidas na linguagem escrita, como é o caso de uma criança que, ao brincar na casinha de bonecas, escreve num bloco a lista do que necessita comprar no supermercado, no caso de uma outra criança que, ao acabar a sua pintura, escreve o seu nome no canto da folha, ou ainda o caso de outra criança que se senta a ver um livro e finge que lê a história a uma boneca que sentou a seu lado, também uma situação em que a educadora se senta com a criança a rever o plano de tarefas, entre muitas outras situações em que existe um contacto natural com a leitura e com a escrita. “Estas crianças usam a linguagem escrita com propósitos e finalidades diversos, de modo contextualizado e cumprindo funções apropriadas, não só em contexto de jogo e brincadeira, mas também na resolução das suas tarefas do dia-a-dia” (Mata, 2008, p. 13). Portanto, as crianças vão tomando consciência da necessidade de uma linguagem escrita, através de um

contacto contextualizado e significativo, ao descobrir as razões pelas quais a linguagem escrita é importante.

Em contacto com o que as rodeia, no seu dia-a-dia, as crianças vão descobrindo as funções da linguagem escrita, estando estas associadas a actividades diversas, quer sejam lúdicas, como ler o jornal ou ler um livro, ou necessárias às rotinas diárias, como fazer uma lista de compras, podendo ter um carácter comunicativo, como por exemplo, deixar um recado ou informativo, como é o caso das receitas (Mata, 2008).

Actualmente tem-se conhecimento de que a descoberta da **funcionalidade da escrita** é essencial para o processo de alfabetização, impulsionando a construção de sentidos e de razões para a aprendizagem da leitura e da escrita sob a forma de um projecto pessoal de leitor-escritor (Alves-Martins & Niza, 1998). O projecto pessoal de leitor-escritor, ao resultar de uma interiorização pela criança das finalidades da escrita, atribui sentido a todo o processo de aprendizagem na medida em que existem razões pessoais que justificam o seu envolvimento nessa aprendizagem (Mata, 2008). Torna-se, aqui, pertinente frisar, que a apropriação da funcionalidade da escrita está intimamente relacionada com as possibilidades de contacto que a criança tem diariamente com adultos e com colegas, isto é, com os seus “modelos” que representam alguém que lê e que escreve em função de motivos diversos e que neste caso desempenham, também, um papel de mediadores entre a criança e o processo de “submersão” na escrita. As crianças, através do envolvimento precoce, contextualizado e significativo com a linguagem escrita, vão construindo a sua própria perspectiva sobre o que é a leitura e a escrita, desenvolvendo capacidades e vontade para participarem em acontecimentos de leitura e escrita e apropriando-se da funcionalidade da linguagem escrita, que por sua vez poderá assumir diferentes funções (Mata, 2008; Ferreiro, 1992).

As conceptualizações infantis sobre a escrita contemplam representações sobre **aspectos formais da linguagem escrita**, por um lado, e **aspectos conceptuais da linguagem escrita**, por outro.

No que se refere às concepções precoces acerca dos **aspectos formais** da linguagem escrita, podem distinguir-se cinco particularidades diferentes: 1) as características formais de um acto de leitura; 2) as características formais do material de leitura; 3) as características e convenções do universo gráfico; 4) os termos técnicos utilizados no ensino da leitura/escrita; e, por último, 5) as regras convencionais de escrita (Alves-Martins & Niza, 1998).

Com o intuito de se estudar a forma como as crianças em idade pré-escolar identificam actos de leitura, foram conduzidos trabalhos de investigação, como o de Ferreiro e seus colaboradores (1980, cit. por Alves-Martins & Niza, 1998). Assim, nesta investigação, o

experimentador realizava, num primeiro momento, um acto de leitura silenciosa e adoptava todos os comportamentos presentes num contexto de leitura, como o tempo de fixação do olhar no texto, a exploração do texto, entre outros. Num segundo momento, o experimentador folheava o suporte de leitura sem se deter em nenhuma página. Em seguida, perguntava-se às crianças o que estava o adulto a fazer nas duas situações. Verificou-se que não houve uma consensualidade quanto à opinião das crianças, distinguindo-se três possibilidades de resposta. Para umas crianças, a leitura não é passível de ser realizada sem voz. Neste caso, as crianças negaram que o adulto estivesse a ler em qualquer das situações apresentadas. Para outro grupo de crianças, a leitura silenciosa é aceite, isto é, a leitura faz-se independentemente da voz, afirmando que na primeira situação o adulto está a ler e na segunda está apenas a olhar. Num outro grupo de crianças, já é estabelecida a diferença entre olhar e ler. Estas crianças são já capazes de explicitar comportamentos pertinentes do acto de leitura, como o tempo de fixação do olhar no escrito (Alves-Martins & Niza, 1998).

Relativamente ao conhecimento que as crianças têm sobre as características formais do material de leitura, foram analisadas as características formais que um material gráfico deve ter para poder ser lido. Trabalhos de investigação que se debruçaram sobre esta análise, como os de Ferreiro e Teberosky (1980) e os de Alves Martins (1989), apresentaram o seguinte procedimento: eram apresentadas a crianças em idade pré-escolar uma série de cartões com um número variado de letras, com séries de letras que representavam palavras, outras não-palavras, e outros cartões com um número escrito. Em seguida, era perguntado às crianças se achavam que todos aqueles cartões serviam para ler e porquê. Verificou-se que a grande maioria das crianças de 4 anos, a quase totalidade das de 5 anos e todas as de 6 anos procederam a um ordenamento do universo gráfico segundo dois critérios distintos: a quantidade de caracteres e a sua variedade, aceitando que se possam ler cartões que apresentem mais do que duas letras e que não tenham letras repetidas e rejeitando os cartões que consideram ter poucas letras e/ou letras iguais (Alves-Martins, 1996; Ferreiro & Teberosky, 1986). Constatou-se, então, que o critério referente à variabilidade de letras parece ser o mais importante, seguido pelo critério relativo à quantidade de letras (Alves-Martins, 1996).

A existência destes critérios de quantidade e de variedade que determinam a forma como as crianças ordenam o universo gráfico deve-se à emergência de um modelo cognitivo abstracto relativamente ao que é a palavra escrita, modelo este resultante da construção que as crianças nestas idades fazem a partir da observação dos escritos do seu meio ambiente (Alves-Martins & Niza, 1998).

No que diz respeito ao conhecimento que as crianças têm em idade pré-escolar sobre características e convenções do universo gráfico, estudaram a forma como as crianças distinguem texto, de imagem, letras, de números e de sinais de pontuação, assim como o conhecimento da direccionalidade da escrita. Neste estudo, era folheado em conjunto com o experimentador um livro de histórias com texto e imagens e era perguntado às crianças o que servia para ler com o objectivo de se verificar se estas distinguem entre texto e imagem. Era ainda pedido que identificassem letras e números e era perguntado, relativamente aos sinais de pontuação, se sabiam o que eram. Por fim, as crianças eram ainda questionados sobre a direccionalidade da leitura/escrita (Alves-Martins, 1996; Ferreira *et al.*, 1980, cit. por Alves-Martins & Niza, 1998). Os resultados evidenciaram diferenças entre crianças de grupos socio-económicos contrastados.

Em relação à distinção entre texto e imagem, as diferenças nos dois grupos sociais não se verificaram acentuadas, afirmando-se que o texto serve para ler e a imagem para ver. No entanto, no que se refere à diferenciação entre números e letras, constatou-se que 46% das crianças de classe baixa, nas várias idades, chamam às letras números enquanto que pouco mais de 10% das crianças de classe média, e apenas de 4 anos de idade, fazem esta confusão. No que se refere à diferenciação entre letras e sinais de pontuação, verificou-se que no grupo de classe média houve uma evolução com a idade, isto é, todas as crianças de 5 e de 6 anos foram já capazes de identificar algum tipo de distinção entre letras e sinais de pontuação, enquanto que aos 4 anos a maioria das respostas indicou uma indiferenciação entre estas duas noções. Já no grupo socio-económico de classe baixa, a evolução revelou-se menos acentuada, verificando-se respostas de indiferenciação nas três idades.

No que respeita à orientação espacial da leitura, não se verificaram diferenças demasiado contrastantes entre os dois grupos nas crianças de 4 anos de idade, como se pode avaliar pela percentagem de conhecimento da orientação espacial que vem em seguida: 32.4% das crianças de classe média e 36.6% das crianças de classe baixa não conheceram nenhuma das duas orientações convencionais da leitura, apesar de saberem distinguir a esquerda da direita. Por seu turno, aos 6 anos verificou-se que a maioria das crianças de classe média conhece as duas orientações convencionais enquanto parte das crianças de classe baixa continua a não conhecê-las (Alves-Martins, 1996). Deste modo, é de salientar que estes estudos alertam para as grandes diferenças que existem aos 6 anos entre crianças de classes sociais diferentes. Relativamente ao reconhecimento de termos técnicos, por parte das crianças em idade pré-escolar, utilizados no ensino da leitura/escrita, Fijalkow (1989, 1993) conduziu um estudo sobre a forma como dois grupos de crianças, um constituído por crianças

em idade pré-escolar e outro por crianças que frequentavam já o primeiro ano de escolaridade, dominam um conjunto de termos presentes na aprendizagem da leitura, como a direccionalidade da leitura/escrita, a letra, o número, a palavra, a maiúscula no início de um nome próprio, a linha, a frase, o título e o autor de uma história. Através da aplicação de um teste de linguagem técnica de leitura/escrita elaborado por Ayers, Downing e Schaefer (1977) com o objectivo de medir a clareza cognitiva, verificou-se que 40% das crianças em idade pré-escolar possui uma certa clareza cognitiva neste domínio. Esta clareza cognitiva foi superior no 1º ano de escolaridade, em que 65% das crianças respondeu correctamente. Este estudo permitiu, ainda, constatar que as crianças em idade pré-escolar são capazes de diferenciar a escrita convencional das garatujas. No entanto, tendem a confundir letra com palavra, e a frase com linha. Relativamente à localização no texto do nome do autor e do título, a maioria das crianças não os confunde, embora algumas crianças assinalem palavras do corpo do texto como sendo o título da história. Por último, os termos que aparentam estar melhor adquiridos são os de letra e de número (Alves-Martins, 1996; Alves-Martins & Niza, 1998). No que se refere à utilização de regras convencionais de escrita nos escritos livres das crianças em idade pré-escolar, constata-se que mesmo em formas muito primitivas de escrita, a escrita pode já apresentar algumas particularidades no que se refere à forma, à linearidade e ao tipo de caracteres utilizados (Mata, 2008). Um estudo realizado por Mata (1988) com crianças portuguesas de 4-5 anos que frequentavam jardins-de-infância, obteve os seguintes resultados: os símbolos utilizados eram, na sua maioria, letras convencionais não ligadas entre si, o que reenvia para um modelo de escrita que contem a letra de imprensa como referente. Para além destes resultados, verificou-se que a maioria das escritas obedeceu aos padrões convencionais de direccionalidade.

O estudo assim como a interpretação das produções escritas das crianças têm que ir mais além dos aspectos formais (Mata, 2008), contemplando, assim, as representações sobre os **aspectos conceptuais** das crianças relativamente à linguagem escrita. As crianças em idade pré-escolar constroem activamente as suas próprias representações conceptuais da escrita e é com base nessas representações que elaboram, intencionalmente, as suas produções escritas.

Sendo assim, é assumido que o contacto com a linguagem escrita é bastante precoce, sendo manifestamente importante que esta aprendizagem tenha significado para a criança e que seja feita em contexto natural, devendo ser cultivado e não imposto. Assim, a criança passa a ver a linguagem escrita como algo inerente ao seu desenvolvimento, ao seu meio e à sua vida, e não como uma mera aprendizagem escolar.

O contacto precoce com utilizadores de escrita permite a compreensão da correspondência que existe entre diversos tipos de suporte e diferentes conteúdos de escrita (Alves-Martins & Niza, 1998). Em consonância com o que foi referido anteriormente relativamente à forma como os utilizadores de escrita podem permitir o processo de apreensão da funcionalidade da linguagem escrita, torna-se fundamental que o educador seja capaz de mobilizar diferentes funções da linguagem, quer através da resolução de situações da vida real, quer através de situações de jogo e brincadeira (Mata, 2008). Assim, o educador, ao estar atento a uma situação em que a criança demonstra interesse pela funcionalidade da linguagem escrita, deve recorrer à explicitação de razões que o levam a ler e a escrever, através do incentivo que dá às crianças para que escrevam funcionalmente, devendo, ainda, dar continuidade a situações de abordagem à funcionalidade iniciadas pelas crianças, dando-lhes o apoio necessário (Mata, 2008). A criança, no seguimento de um processo de apreensão da funcionalidade da escrita, deve, também, tomar consciência de diferentes funções da leitura e da escrita através do acesso a oportunidades de contacto com situações contextualizadas de utilização da linguagem escrita, proporcionadas, por exemplo, pela observação dos outros a ler e a escrever, pela participação em situações de escrita e de leitura conjunta e pela exploração de diversos suportes de escrita em interacção (Mata, 2008). Assim, a utilização funcional e contextualizada da escrita na presença de outras crianças e de forma colaborativa torna-se fundamental aquando da exploração da funcionalidade da leitura e da escrita, sendo que a leitura e a escrita devem ser utilizadas como actividades coordenadas e complementares (Mata, 2008). Mediante a exploração efectuada em torno dos vários suportes de escrita, as crianças vão percebendo que a determinadas funções destes suportes correspondem características particulares. Ora, é de frisar que esta identificação permite que as crianças experimentem situações onde a linguagem escrita é utilizada naturalmente e de forma contextualizada (Mata, 2008). Para além da identificação das diferentes funções que a linguagem escrita pode assumir, é importante que a criança mobilize a linguagem escrita de forma pertinente e ajustada, sendo, então, capaz de adequar a função à situação (Mata, 2008).

Relembrando tudo o que foi aqui referido relativamente aos modos de apreensão da funcionalidade da linguagem escrita por crianças de idade pré-escolar, verifica-se que o processo de apropriação da linguagem escrita pelas crianças nestas idades está muito dependente do incentivo e da resposta que os educadores proporcionam a estas crianças, podendo representar papéis mais ou menos facilitadores para o desenvolvimento do processo de apropriação da funcionalidade da escrita. Assim, os educadores devem acompanhar as diversas explorações e tentativas de leitura e escritas realizadas pelas crianças, atentar aos

seus pedidos de ajuda que vão surgindo, proporcionar as oportunidades necessárias de exploração e de desenvolvimento da curiosidade das crianças, e deve coexistir, ainda, a aproximação e a articulação do papel do educador com o papel da família como “impulsionadores” na descoberta e apreensão da funcionalidade da linguagem escrita pelas crianças (Mata, 2008).

2. Psicogénese da Linguagem Escrita

A psicogénese da linguagem escrita pode ser entendida como um desenvolvimento cognitivo que se processa em torno da escrita, por intermédio do contacto directo que as crianças estabelecem com este objecto cultural (Ferreiro & Teberosky, 1979).

Esta perspectiva, estruturada por Ferreiro e Teberosky (1979), baseia-se na teoria geral dos processos de conhecimento de Piaget. Estas autoras, partiram de um dos postulados básicos da teoria piagetiana – o sujeito é o construtor activo do conhecimento – e vieram a demonstrar que as crianças começam a aquisição da linguagem escrita muito antes de entrarem para a escola. As autoras (*op. cit.*) consideram que as actividades de pré-leitura/escrita e leitura/escrita supõem uma interacção entre o sujeito que pensa (e formula hipóteses) e o objecto de conhecimento (neste caso a escrita), sob a forma de um conflito a ser resolvido, e cuja resolução requer raciocínio (Viana & Teixeira, 2002).

Deste ponto de vista, "*as crianças não ficam à espera de ter seis anos e uma professora à frente para começarem a reflectir sobre problemas extremamente complexos, e nada impede que uma criança que cresce numa cultura onde a escrita existe reflecta também acerca deste tipo particular de marcas*" (Ferreiro & Teberosky, 1986, p. 1). Este pressuposto traduz a ideia de que o sistema de escrita se torna um objecto de conhecimento para a exploração do intelecto infantil. Através dessa exploração as crianças elaboram hipóteses inteligentes para explicar a natureza e as utilizações da linguagem escrita, as quais não constituem uma réplica, nem da lógica convencional subjacente à organização do código alfabético, nem das informações que os adultos lhes transmitem sobre a linguagem escrita. Logo, o sujeito epistémico proposto nesta abordagem, é o mesmo da teoria piagetiana, ou seja, aquele sujeito que constrói as suas categorias de pensamento pela acção que exerce sobre os objectos de conhecimento, neste caso, a escrita (Silva, 2003).

Contributo de Ferreiro e Teberosky

Os trabalhos de Ferreiro e Teberosky (*op. cit.*) sobre a psicogénese da linguagem escrita tentaram responder a questões como: “A partir de que momento a criança passa a interpretar a sua escrita?” ou “A partir de que momento a escrita infantil deixa de ser um traçado para se converter num objecto substituto, numa representação simbólica?”

As primeiras interpretações das crianças remetem para as produções escritas que

efectuam a respeito dos seus nomes próprios. A partir desse momento, o universo da escrita vai abrir-se para ser descoberto pelas crianças. Esta descoberta trata-se, na essência de uma psicogênese, de uma procura activa e com propósito de concepções sobre a escrita, sua organização e funções (Ferreiro & Teberosky, 1979).

Em relação ao modo como as crianças abordam cognitivamente o texto escrito, Ferreiro e Teberosky (1979) defendem que as concepções infantis sobre a leitura e a escrita passam por cinco níveis evolutivos, desde uma relativa indiferenciação entre imagem e texto (1º nível), até ao estabelecimento de uma correspondência termo a termo entre as unidades do enunciado oral e os segmentos do texto escrito (5º nível) (Viana & Teixeira, 2002).

Para Ferreiro e Teberosky (1979), as crianças de idade pré-escolar, por volta dos 4 anos, começam a estabelecer uma distinção entre o tratado do desenho representativo e a escrita, tendo em atenção os aspectos formais dos grafismos patenteados na escrita (de produção própria ou de outros) para poderem estabelecer uma interpretação. Para as autoras (*op. cit*) estes grafismos são essencialmente as letras, os números e os sinais de pontuação, que deixam assim de ser confundidos com os aspectos peculiares do desenho, para serem englobados num conjunto organizado e formal de grafismos que as crianças denominam como "não sendo desenhos". A diferença entre o desenho e a escrita, e os seus limites, é um dos primeiros problemas que a criança enfrenta aquando da sua aprendizagem.

Sabe-se que actualmente a apropriação da escrita por parte da criança é feita através da sua exposição a estímulos gráficos, geralmente através de um adulto mais próximo, nas primeiras concepções que tem sobre a escrita.

Os cinco níveis proposto por Ferreiro e Teberosky (1979) neste processo de apropriação da linguagem escrita foram estruturados da forma como irá ser apresentada de seguida:

1) Esta primeira etapa do desenvolvimento da escrita caracteriza-se por uma **indiferenciação entre imagem e texto**, as crianças referem-se ao texto tal como se referem à representação figurada dos objectos. O texto e o desenho estão indiferenciados, constituindo-se como uma unidade indissociável, as crianças tanto lêem no texto como no desenho. O texto é inteiramente previsível a partir da imagem e representa os mesmos elementos que o desenho (Viana & Teixeira, 2002). Neste nível, “a intenção objectiva do escritor conta mais que as diferenças objectivas nos resultados” (Ferreiro & Teberosky, 1979, p.193). Assim sendo, a escrita de palavras diferentes pode ser muito parecida, sem que isso represente um problema para as crianças, pois, segundo elas, o que conta é a intenção (Alves Martins, 1996).

Nesse momento a escrita é definida como não sendo um desenho.

2) Neste segundo período, as escritas infantis baseiam-se na hipótese de que a criação

de escritas diferentes é uma consequência da introdução de diferenças objectivas entre essas escritas - **hipótese do nome**. Já se verifica uma diferenciação entre imagem e texto, sendo o texto considerado um complemento do desenho. O estabelecimento de condições formais de "legibilidade" de um texto marca este período, uma vez que a criança considera as letras como objectos substitutos, e faz uma distinção clara entre desenho e escrita, aquisições importantes neste nível. A constante omissão do artigo é a primeira indicação de que a escrita começa a diferenciar-se da imagem. Para Ferreiro e Teberosky (1986) os critérios de variedade e quantidade mínima de grafemas são orientadores para a produção escrita. A exigência de um número mínimo de letras para a escrita de cada palavra (situando-se à volta de três caracteres), e a variedade de grafemas (as letras em cada palavra não podem ser repetidas) são critérios que orientam as crianças na sua escrita na medida em que estruturam o pensamento da criança (Ferreiro & Teberosky, 1986).

A quantidade e variedade intra-figurais são, num primeiro momento, os critérios absolutos pelos quais a criança se orienta. Embora estes critérios não permitam comparar escritos entre si, apresentam-se, no entanto, como condições para que a produção escrita seja considerada legível. Como tal, as crianças começam a procurar os modos possíveis de diferenciação ao nível do escrito (a nível quantitativo e/ou qualitativo) fazendo variar a posição das letras de palavra para palavra, ou o número de letras em cada palavra. Desta forma, os nomes de objectos maiores, são escritos com letras maiores do que os nomes de objectos mais pequenos, assim como os plurais são escritos com o dobro das letras.



Figura 1 : Exemplo de escrita com quantidade intra-figural.

Como se pode verificar no figura 1 a criança “usa muito mais letras na escrita de *Boi*, porque é maior e de *Serpente*, porque é muito comprida, do que na escrita de *Formiga*, a formiga é pequenina.” (Martins, 2010).

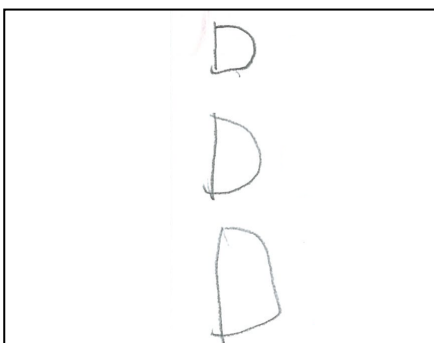


Figura 2: Exemplo de escrita grafo-perceptiva com palavras da mesma família

Às vezes, aparecem procedimentos que jogam simultaneamente com aspectos quantitativos e qualitativos, nomeadamente quando se pede às crianças que escrevam os nomes de coisas da mesma família, ou quando se pede que escrevam um nome e o seu diminutivo, o que dá origem a uma cópia da forma como a primeira palavra foi escrita, com menos algumas letras ou com letras mais pequenas.

No caso da figura 2, como as palavras eram todas da mesma família (Gato, Gata e Gatinho, respectivamente), a participante utilizou a mesma letra. Contudo, inversamente ao que foi dito anteriormente, a participante optou por escrever *Gatinho* com uma letra maior relativamente às outras por entender que gatinho “era maior”, na oralidade, que gato.

Dir-se-á que estes modos de diferenciação são inter-figurais, visto que asseguram a diferença de representação entre palavras diferentes, não sendo no entanto sistemáticos (Alves Martins, 1996).

3) Neste período, a escrita continua a ser previsível a partir da imagem, mas inicia-se um processo de consideração das propriedades gráficas do texto, que fornece indicadores que permitem sustentar a antecipação feita a partir da imagem. Os indicadores são de dois tipos: a continuidade e o comprimento espacial do texto e as diferenças entre as letras utilizadas como índices para justificar as respostas (Viana & Teixeira, 2002). As crianças deste nível perceberam já que a linguagem escrita reenvia para a linguagem oral, o que representa um salto qualitativo muito importante no seu processo evolutivo (Alves Martins, 1996).

4) Este período caracteriza-se pela procura da correspondência entre o oral e escrita, isto

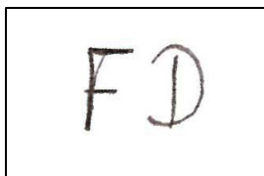


Figura 3

Exemplo de escrita de acordo com a hipótese silábica.

é, a criança procura encontrar uma ligação entre o enunciado oral e os fragmentos gráficos da escrita. Numa primeira fase é levantada a hipótese silábica, em que as crianças consideram que cada grafema corresponde a um "pedacinho da palavra" (geralmente uma sílaba), representando cada "pedacinho" por um sinal letra. (Viana & Teixeira, 2002). Como se pode verificar na figura 3, a palavra *fada* está

representada por duas letras (F e D) que correspondem às duas sílabas das palavras. Neste nível a criança é confrontada com três tipos de conflitos:

- i) conflito com a *quantidade mínima de letras*, a criança questiona-se sobre o número mínimo de letras necessárias para que a palavra se possa ser lida. Este conflito apresenta-se, muitas vezes, no caso das palavras monossilábicas;
- ii) conflito com a *variedade de caracteres*, frequentes nas crianças que dispõem de um reportório limitado de letras;
- iii) conflito entre as *hipóteses produzidas pelas crianças e uma hipótese de escrita mais evoluída*. Verifica-se que as crianças são capazes de perceber as escritas inventadas por elas, mas não as escritas existentes no meio (Alves Martins, 1996), uma vez que elas ainda não são capazes de se descentrar (Vygotsky, 1978).

Este estado de desequilíbrio "obriga" a criança a rever a hipótese silábica, surgindo uma

outra hipótese a hipótese alfabética em que criança tenta fazer a correspondência entre fonemas e grafemas (fig. 4). Neste nível, considerado conceptualmente como o mais evoluído, todas as palavras do texto oral estão representadas no texto escrito. As crianças que se encontram neste último período estão em melhores condições para receber o ensino sistemático da leitura e da escrita, comparativamente com as crianças dos outros níveis, uma vez que são capazes de estabelecer uma correspondência termo a termo, considerando as propriedades do texto em termos de segmentação, comprimento e letras com valor de índice (Alves Martins, 1996; Viana & Teixeira, 2002)



Figura 4
Exemplo de escrita da palavra farinha de acordo com a hipótese alfabética.

5) Quando chega a este nível, a criança chegou ao final da sua evolução. Já compreende, na plenitude, a relação entre o oral e o escrito, e realiza uma análise sonora, sistematicamente, dos fonemas das palavra que vai escrever, representando cada fonema pelo seu correspondente grafema – **escrita alfabética**. Neste momento da sua evolução a criança já aprendeu os mecanismos internos do código alfabético, passando a confrontar-se com “as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido estrito” (Ferreiro & Tebersoky, 1979, p. 219). A figura 5 é um exemplo de um escrita alfabética na

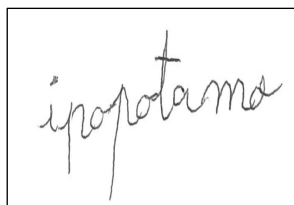


Figura 5
Exemplo de escrita da palavra hipópotamo de acordo com a escrita alfabética.

medida em que está representada a relação entre o oral e o escrito, contudo apresenta um erro ortográfico característico de regras da ortografia ainda não adquirida.

Portanto, a teoria psicogenética coloca a ênfase na criança enquanto sujeito activo das descobertas, que vai construindo progressivamente os seus conhecimentos sobre a linguagem escrita através das suas tentativas de assimilação da informação que o meio lhe proporciona. As hipóteses conceptuais que a criança elabora, ao serem confrontadas com novas informações, são revistas e integradas em novas e diferentes concepções.

São estas características do funcionamento infantil, e a experiência nestes contextos de conflitos cognitivos e sócio-cognitivos (a importância de um outro hipotético é fundamental para o despertar de concepções diferentes das suas), que permitem à criança evoluir de hipóteses conceptuais menos evoluídas (onde a escrita ainda não é orientada por critérios linguísticos), para representações mais evoluídas, onde se estabelecem relações sistemáticas

entre o oral e o escrito.

Segundo Ferreiro (1988), este processo dinâmico de mudanças de concepções é caracterizado enquanto construção de um sistema de representação, no qual o sistema escrito ultrapassa a dimensão de uma simples codificação das unidades fonéticas. Isto porque, a compreensão dos sistema implica a identificação de várias outras particularidades (separação das palavras, sinais de pontuação, uso das maiúsculas e ortografias particulares) e não só a codificação entre a escrita e a oralidade. É ainda de salientar que, do ponto de vista deste modelo teórico, deixa de fazer sentido a tradicional separação entre procedimentos de leitura e escrita, na medida em que as actividades de produção e de interpretação da escrita são igualmente reveladoras das concepções infantis em relação à linguagem escrita (Silva, 2003).

Contributo de Alves Martins

No seguimento do trabalho desenvolvido por Ferreiro e Teberosky (1979) foram realizados novos estudos para se perceber as conceptualizações das crianças em idade, pré-escolar, sobre à linguagem escrita.

Relativamente à língua portuguesa, foram desenvolvidos alguns estudos nesta área com uma metodologia semelhante à dos estudos de Ferreiro e Teberosky (e.g., Alves Martins & Quintas Mendes, 1987; Alves Martins 1989, 1993, 1994; Alves Martins & Silva 2006 a, b). Também para a língua italiana, Pontecorvo e Zucchermaglio (1990) encontraram os mesmos padrões evolutivos que os encontrados para o espanhol e para o português, ou seja: escrita grafo-perceptiva, silábica, silábico-alfabética e alfabética. Relativamente à língua francesa, a evolução das conceptualizações infantis foi caracterizada por diversos autores, tais como, Besse (1993, 2001), Chauveau e Rogovas-Chauveau (1994), Fijalkow e Fijalkow (1991) e Fijalkow, Fijalkow, Pasa e Ragano (2006) e Fijalkow e Liva (1988).

Relativamente à Língua Portuguesa, Alves Martins (1994), de acordo as características gráficas das escritas produzidas nos estudos, bem como das verbalizações que frequentemente as acompanham, descreve três momentos distintos.

1º Momento

No primeiro momento evolutivo, a escrita não é orientada por critérios linguísticos, mas pelas características do referente. A criança utiliza letras, pseudo-letras ou algarismos, recorrendo a um número fixo (*princípio da quantidade mínima*), mas variado de grafemas (*princípio da variedade intra-grupal*), que faz variar na escrita de palavras diferentes.

Segundo Alves Martins (1994) este primeiro momento na aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita é denominado como – **escrita grafo-perceptiva** (Alves Martins & Silva, 2006 a,b; Mata Pereira, Alves Martins & Silva, 2006). Em termos desenvolvimentais este primeiro momento, na perspectiva de Alves Martins (1994), é equiparado ao primeiro e segundo período definido por Ferreiro e Teberosky (1979). A mesma escrita pode, em contexto singular ou em contexto de frase, não conter os mesmos grafemas, significando isto que as letras ainda não têm valor por si só (Mata Pereira, 2005).

A autora (*op. cit.*) verificou também que a criança, neste momento da sua evolução, ainda não se apropria da escrita, “*não há verbalizações anteriores à escrita, nem durante o acto de escrever*” (p. 57). Segundo Mata Pereira (2005) a leitura que a criança faz das suas produções é feita de modo global, não tendo em consideração a sequência das palavras nas frases.



Figura 6
Exemplo de escrita da palavra boi de acordo com a escrita grafo-perceptiva

Do ponto de vista gráfico, “estas escritas são compostas por letras, pseudo-letras ou algarismos; para escreverem uma palavra as crianças podem usar várias letras ou apenas uma” (Lourenço & Alves Martins, 2010, p. 2754). Na figura 6 encontra-se um exemplo de uma escrita grafo-perceptiva, onde a criança, quando lhe foi pedido para escrever a palavra

boi, escreveu a letra R, dizendo que ali se encontrava a palavras pedida.

2º Momento

No segundo momento (Alves Martins & Mendes, 1987; Alves Martins, 1994), a escrita é orientada por hipóteses linguísticas e de acordo com a hipótese silábica, apesar de não se verificar uma tentativa de representar os sons da fala de forma convencional. A criança utiliza uma letra para cada sílaba da palavra ou da frase, que variam dentro da palavra e entre cada uma delas. A escolha dos grafemas é arbitrária e a criança verbaliza antes ou durante a escrita – **escrita silábica sem fonetização** (Alves Martins & Silva, 2006a; 2006b). Por intermédio de critérios quantitativos e qualitativos as crianças procuram diferenciar as suas produções recorrendo à hipótese silábica (fig.7).

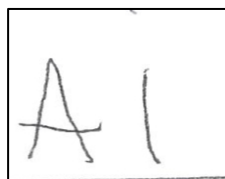


Figura 7
Exemplo da palavra rato de acordo com a escrita silábica sem fonetização

No exemplo aqui apresentado (fig. 7) foi pedido à participante do estudo que escrevesse a palavra *rato*, e como se pode observar, a participante respeitou o número de sílabas da palavra (2), embora a escolha das letras tenha sido arbitrária (AI).

3º Momento

Por fim, no terceiro momento evolutivo, a escrita é orientada por critérios linguísticos e a criança escolhe letras convencionais para codificar os sons da fala, havendo uma consistência na relação entre a oralidade e a escrita (Alves Martins, 1994). A codificação pode ser:

- a) ao nível das sílabas – **escrita silábica com fonetização**, as letras escolhidas na escrita representam as sílabas da oralidade;
- b) de todos os fonemas numa sílaba e noutras apenas de um – **escrita silábico-alfabética**. Ou seja, as crianças representam algumas sílabas com mais do que uma letra não arbitrária (Alves Martins & Niza, 1998);
- c) de todos os fonemas de cada sílaba da palavra – **escrita alfabética** (Alves Martins & Silva, 2006a; 2006b). As crianças são já capazes de representar todos os sons da palavra com letras não arbitrárias (Alves Martins & Niza, 1998)

Através da análise das conceptualizações infantis sobre a escrita foi possível identificar algumas etapas que se sucedem mais ou menos precocemente antes e/ou durante o ensino formal em função das oportunidades que as crianças têm de interagir, brincar e reflectir sobre a escrita nas suas mais variadas formas e funções (Mata, 2008). Deste modo, as concepções infantis que poderão desenvolver-se sobre aspectos conceptuais da linguagem escrita referem-se a situações de escrita e a situações de leitura (Alves-Martins & Niza, 1998). Ao reflectirem sobre o que a escrita representa, as crianças nem sempre consideram que a linguagem escrita representa a linguagem oral e mesmo quando reconhecem existir alguma correspondência entre estes dois tipos de linguagem, não é subitamente que descobrem quais as unidades do oral que estão representadas num sistema alfabético de escrita. Como forma de aceder às hipóteses infantis sobre a natureza da linguagem escrita, foi pedido a um grupo de crianças em idade pré-escolar que escrevessem como soubessem um conjunto de palavras ou de frases. Através da análise das características gráficas das diversas produções de escrita das crianças, bem como das verbalizações que frequentemente as acompanham, foi possível identificar os níveis de escrita que foram anteriormente referidos e explicitados. As crianças que produziram um tipo de escrita grafo-perceptivo, não relacionavam, ainda, a linguagem escrita com a linguagem oral, sendo a escrita das palavras orientadas por critérios de quantidade (fig. 8) e de qualidade (fig. 9), descritos anteriormente. Relativamente à figura 8, foi pedido à participante que escrevesse *Sapo*, enquanto que, na figura 9, foi pedido que escrevesse

Avestruz. É possível constatar que a participante acrescenta a letra B para distinguir os referentes.

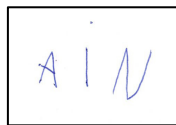


Figura 8

Exemplo de escrita de acordo com critérios de quantidade

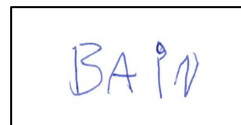


Figura 9

Exemplo de escrita de acordo com critérios de qualidade

Neste nível de produção escrita, é de frisar que no momento em que lhes foi pedido para escreverem as diferentes palavras em diversos estudos, as crianças não as analisaram oralmente e quando lhes foi pedido para lerem o que escreveram, a leitura realizada pelas crianças foi uma leitura global. Ainda nesta fase, pode dar-se o caso de que a criança estabeleça uma relação entre a sua escrita e o tamanho do referente, designada por *hipótese quantitativa do referente* (Alves-Martins & Niza, 1998).

Numa situação de leitura, foi pedido a crianças com idade de pré-escolar que lessem textos acompanhados de imagens e assinalassem tudo aquilo que leram. Estas situações desafiantes de escrita e de leitura presentes em diversas investigações, vieram salientar a importância de se conhecerem as concepções sobre a linguagem escrita das crianças antes de serem alfabetizadas, na medida em que tal conhecimento se torna fundamental para a compreensão da forma como as crianças vão integrando o ensino da leitura e da escrita, uma vez que aquilo que a criança pensa sobre a natureza da linguagem escrita vai interagir com aquilo que lhe é ensinado (Alves-Martins & Niza, 1998). Assim sendo, na situação de leitura, através da análise dos resultados, constatou-se que existem três tipos de respostas que equivalem a diferentes concepções sobre a linguagem escrita. O primeiro nível de conceptualização sobre a linguagem escrita refere-se a uma *i) leitura icónica* do texto escrito, no qual as crianças distinguem o texto da imagem, embora se refiram ao texto do mesmo modo que se referem à imagem, isto é, lêem o texto de uma forma interpretativa, não respeitando a ordem de enunciação da mensagem, nem a literalidade da escrita. Neste nível, o texto pode ser lido de várias maneiras e reenvia directamente para conteúdos referenciais e não para a linguagem. Num segundo nível, designado por *ii) hipótese do nome*, as crianças já se referem ao texto e à imagem de forma diferente, deixando de falar sobre a escrita para passarem a uma tentativa de descodificar o que a escrita diz (Alves-Martins, 1996). Deste modo, é comum constatar-se que a criança, quando está perante um cartão com uma imagem acompanhada de texto, elimina o artigo indefinido, que é habitualmente utilizado quando falam da imagem, quando se referem ao texto. Contudo, é de salientar que este indício não

significa, por si só, que as crianças já relacionem a escrita com o enunciado oral uma vez que, por vezes, os nomes ainda estão muito ligados aos objectos que representam, podendo observar-se este tipo de caso quando as crianças fazem uma correspondência entre o tamanho do referente e o tamanho da escrita. Por seu turno, existem casos em que este segundo nível é acompanhado da compreensão de que a escrita representa a linguagem, o que é passível de ser observado em situações em que se pede à criança que leia o que está escrito quando é tapada uma parte da palavra apresentada e ela produz uma segmentação do enunciado oral. Neste caso, geralmente, poderão existir dois tipos de respostas que reenviam para dois tipos de raciocínio. Uma delas, prende-se a um raciocínio elaborado com base no referente. Como forma de ilustrar o que agora aqui foi apresentado, passo a citar um exemplo: perante um cartão em que está escrita a palavra “*galinha*” acompanhada por uma imagem de uma galinha, é tapada a primeira parte da palavra escrita e é perguntado à criança o que ali se lê. A criança com um tipo de raciocínio ainda baseado no referente, provavelmente responderá que o que se pode ler é “*patas*”. O outro tipo de resposta possível já remete para um tipo de raciocínio sobre a linguagem. Assim, neste último caso, e aplicando o mesmo tipo de metodologia, a criança, possivelmente responderá que o segmento restante da palavra será “*linha*” ou então ficará com dúvidas, reconhecendo que assim já não sabe o que lá ficou escrito (Alves-Martins, 1996). Este tipo de raciocínio já reenvia para um terceiro nível de conceptualização sobre a leitura, designado por *tratamento linguístico*, caracterizando-se por uma análise linguística do enunciado oral e do texto que por sua vez visa a busca das suas correspondências (Alves-Martins, 1996). Citar-se-á, então, um exemplo como forma de ilustrar o que aqui foi referido: perante a apresentação de um cartão em que está desenhado um menino, uma baliza e uma bola e onde está escrito “*bola*” é perguntado a uma criança o que está lá escrito. A criança, começa por realizar uma correspondência entre a sua antecipação e a palavra escrita, afirmando que não pode estar escrita a palavra “*menino*” porque não cabe, respondendo que o que está efectivamente escrita é a palavra “*bola*” (Alves-Martins & Niza, 1998).

3. Variáveis que Influenciam a Aquisição e o Desenvolvimento da Linguagem Escrita

Quando as crianças não sabem escrever, a sala de aula deve ser um espaço que ofereça recursos de escrita e leitura para que a criança tenha a oportunidade de escrever e leitura. É preciso compreender que o processo de leitura depende de várias condições: a habilidade e o estilo pessoal do leitor, o objectivo da leitura e o nível de conhecimento prévio do assunto tratado e o nível de complexidade oferecido pelo texto. É importante saber que quanto mais o professor entender o processo de construção do conhecimento da leitura, mais eficiente será seu desempenho e do aluno. Afinal, ensinar é, de facto, aprender (Curto, 2000).

Barbosa (1990) defende que os métodos tradicionais de alfabetização tratam a escrita de forma fragmentada, desvinculada do contexto de produção, ficando presos aos aspectos gráficos, letras, sílabas e som, desprezando a construção de sentido, e que esses métodos alfabetizam mas não formam leitores e escritores. Na visão de Braggio (1992), na base destes métodos está uma concepção de linguagem baseada no *behaviorismo* que considera válido para ciência apenas os aspectos que podem ser observados, desprezando portanto, os aspectos de compreensão e o sentido no acto de ler e escrever.

Para Silva (2003) a descoberta do princípio alfabético “parece ser uma das tarefas mais complicadas que as crianças têm de enfrentar no seu percurso até à aquisição de comportamentos fluentes de leitura e escrita” (p.17). Esta aquisição torna-se complexa uma vez que, segundo a autora (*op. cit*), define-se princípio alfabético como “ a compreensão por parte das crianças de que na escrita alfabética são representadas por combinações de um número limitado de símbolos visuais, as letras, e que estas codificam fonemas” (p.16).

É na compreensão deste princípio que a criança consegue começar a relacionar a linguagem escrita com a linguagem oral, nos seus componentes mais pequenos, os fonemas. Compreender o princípio alfabético implica, então, reflectir sobre esta relação (Silva, 2003; Mata Pereira, 2005).

Para a aquisição do princípio alfabético existem, pelo menos, dois factores fundamentais: a *consciência fonológica* e o *conhecimento das letras*.

Consciência Fonológica

A importância da relação entre consciência fonológica e aquisição da linguagem escrita, bem como as suas implicações educacionais, tem sido claramente demonstrada e

documentada em investigações já realizadas (Ferreiro & Teberosky, 1991; Alves Martins, 1994; Silva, 2001; Silva & Alves Martins, 2003; Ramos, Nunes, & Sim-Sim, 2004; Mata Pereira, 2005; Adams, 1998; Goswami & Bryant, 1990; Stahl & Murray, 1994, 1998; Treiman, 1991).

Segundo Mata Pereira (2005) “a consciencia fonológica (*phonological awareness*) pode ser caracterizada como a capacidade para identificar e manipular (mover, suprimir, acrescentar) os componentes sonoros das palavras ou mesmo de pseudopalavras” (p. 70).

Quando a criança começa a dominar a linguagem oral, dá atenção ao significado e não ao som das palavras (Nunes, 1992; Sim-Sim, 1998). Quando ouve a palavra *gato* pensa no gato como sendo o animal de uma família e não no facto de a palavra *gato* ser constituída pelos sons [g], [a], [t], [u]. Aos poucos a criança passa a perceber e a reconhecer que as palavras são constituídas por sons que podem ser mudados e manipulados. A consciência destes sons que compõem a linguagem, ou seja, esta capacidade de diferenciar os sons nas palavras é a chamada consciência fonológica. Este termo refere-se à consciência de unidades de sons, que podem ser palavras, sílabas, fonemas.

Nos últimos anos tem-se assistido a um aumento considerável nos estudos que relacionam a consciência fonológica com a aprendizagem da leitura, sendo actualmente inegável a relação entre ambas, como afirmaram Bryant e Goswami (1987): “*A descoberta de uma forte relação entre a consciência fonológica da criança e o seu progresso na aprendizagem da leitura e da escrita constitui um dos maiores sucessos da psicologia moderna*” (p. 439).

De acordo com alguns autores (e.g., Gombert, 1990), o desenvolvimento da consciência fonológica envolve a aquisição de várias formas de consciência, postulando-se a existência de pelo menos três formas de consciência fonológica:

i) a **consciência silábica**, ou seja, a capacidade de dividir as palavras em sílabas;

ii) a **consciência fonémica**, isto é, a divisão das palavras em unidades de som mais pequenas (os fonemas); e finalmente,

iii) a **consciência das unidades intra-silábicas**, que consiste em dividir as palavras em unidades de som mais pequenas do que as sílabas, mas maiores do que os fonemas. De acordo com Sim-Sim (1998), o nível de consciência fonológica necessário para segmentar sílabas é inferior ao necessário para segmentar fonemas. Se a consciência silábica parece desenvolver-se em crianças de idade pré-escolar na ausência de um ensino explícito, tal não parece ser o caso no que respeita à consciência fonémica cujo desenvolvimento implica um treino explícito ou que decorre da aprendizagem da leitura e da escrita (Silva, 2003; Morais, Alegria,

& Content, 1987). Vários estudos têm demonstrado a importância desempenhada por estas capacidades metalinguísticas na compreensão do princípio alfabético e na aquisição e desenvolvimento da literacia (e.g. Adams, 1998; Ball & Blachman, 1991; Bryant & Bradley, 1987).

Sim-Sim (1997), num estudo realizado com crianças do pré-escolar, encontrou resultados muito superiores quando as tarefas propostas diziam respeito a sílabas, comparativamente ao que acontecia nas tarefas que envolviam fonemas. Entre 45% a 60% das crianças entre 68 meses e 75 meses apresentavam resultados nulos ou muito fracos em tarefas que envolviam fonemas.

Num outro estudo de Adams (1998), realizado com crianças em idade pré-escolar, as taxas de sucesso na resolução de tarefas que envolviam a segmentação silábica e fonémica, foram sendo gradualmente consolidadas entre os 4 e os 6 anos de idade, verificando-se um aumento da taxa de sucesso na tarefa de segmentação silábica de 40% e de 70% na segmentação fonémica, embora possam ser verificadas diferenças interindividuais entre os participantes.

Cardoso-Martins (2005) defende a relação entre a consciência fonológica antes do início da instrução formal da leitura e o progresso na aprendizagem da leitura e da escrita, para a língua portuguesa. Segundo Cardoso-Martins (1995) os resultados dos estudos em crianças com seis anos, indicaram que, tanto a capacidade para segmentar fonemas, como a consciência da identidade dos fonemas desempenham um papel importante na aprendizagem da leitura e da escrita.

A existência de diferentes níveis de consciência fonológica parece depender da variedade nas tarefas propostas. Assim, tarefas diversas e com graus de dificuldade diferentes têm sido usadas para avaliar a consciência fonológica das crianças. As unidades fonológicas, por exemplo, são mais fáceis de identificar e manipular quando se encontram no início das palavras do que quando estão no meio (Gombert, 1990; Mann, 1993).

De acordo com a perspectiva psicogenética do desenvolvimento da linguagem escrita, Vernon e Ferreiro (1999), mostraram que a forma como as crianças lidam com tarefas de segmentação oral está significativamente correlacionada com os seus níveis de conceptualizações sobre a linguagem escrita, independentemente da idade.

Os estudos de Silva e Alves Martins (2002, 2003) confirmaram que o impacto dos treinos fonológicos e dos programas de intervenção centrados na escrita conduzem a progressos idênticos nas crianças relativamente as suas conceptualizações sobre a linguagem escrita e nas suas competências fonológicas.

Sendo assim, e uma vez que os sistemas de escrita reflectem os aspectos fonológicos, é necessário compreender de que forma se organizam os sons da fala, e a consciência fonológica, em particular a consciência fonémica são componentes fundamentais para o sucesso da aprendizagem da escrita e leitura, uma vez que são necessárias para a compreensão da natureza do código alfabético. Por outro lado, a aprendizagem da leitura e da escrita num sistema de escrita alfabético implica a análise de todos os sons, o que promove um aumento da profundidade e sofisticação da consciência linguística (Treiman & Cassar, 1997a), desenvolvendo a consciência fonológica.

Conhecimento do Alfabeto

Outro dos aspectos que contribui para a compreensão do princípio alfabético é o conhecimento do alfabeto, em particular o conhecimento do nome das letras (Byrne, 1997, 1998; Ferreiro & Teberosky, 1979; Ferreiro, 1988; Alves Martins, 1994). Este conhecimento facilita o estabelecimento de correspondências entre grafemas e fonemas, visto que o nome de algumas letras do alfabeto contém os sons que essas letras representam (Lourenço & Alves Martins, 2010). Tal como refere Tolchinsky (2004, p. 26), “é nesta transição para o princípio alfabético que as características específicas das estruturas fonológica e morfológica de uma língua, e o modo como essas características se reflectem na escrita, têm um papel crucial e distintivo” .

Diversos autores, (e.g. Adams,1998; Treiman,1998), realizaram estudos com crianças em idade pré-escolar em que demonstraram a forma como as escritas inventadas contribuem para a aquisição do princípio alfabético. Também vários estudos experimentais levados a cabo por Silva e Alves Martins (2002, 2003), Alves Martins e Silva (2006 a, b) e Alves Martins, Silva e Lourenço (2009), demonstraram os benefícios das escritas inventadas para a aquisição do princípio alfabético. Nestes estudos foram desenvolvidos vários programas de escrita com crianças em idade pré-escolar que tinham como objectivo fazer evoluir as suas escritas inventadas. Os resultados demonstraram evoluções significativas, uma vez que as crianças passaram a produzir escritas pertencentes a níveis mais avançados, nomeadamente escritas silábico-alfabéticas e alfabética.

Alves Martins e Silva (1999) demonstraram que o conhecimento do nome das letras desempenha um papel importante na evolução das conceptualizações das crianças acerca da linguagem escrita, principalmente no início da fonetização da escrita, momento em que as crianças começam a tentar fazer corresponder uma letra convencional ao som que identificam no oral. Por outro lado, a capacidade para ouvir o nome das letras na pronúncia das palavras

durante as tentativas de escrita parece contribuir para que as crianças se apercebam de que a escrita representa a oralidade (Bradley & Bryant, 1991; Cardoso-Martins, 1995).

Também o estudo realizado por Treiman, Tincoff, e Richmond-Welty (1996), cit. por Lourenço e Alves Martins (2010), sugere que o conhecimento do nome das letras é importante no começo do estabelecimento da relação entre o oral e a escrita.

Já Treiman (1998) defende que as escritas inventadas das crianças constituem um modo de fomentar a consciência fonológica, assim como Adams (1998) refere que há uma grande evidência de que as escritas inventadas desenvolvem esta consciência e simultaneamente a compreensão do princípio alfabético. A relação entre a consciência fonológica e o conhecimento do nome das letras é também referida em diversos estudos (e.g. Silva, 2003; Treiman, 1998) que afirma que o conhecimento do nome das letras parece potenciar o desenvolvimento de habilidades fonológicas.

Por outro lado, é ainda importante salientar que o conhecimento do nome das letras facilita o estabelecimento de correspondências entre grafemas e fonemas, visto que o nome de algumas letras do alfabeto contém os sons que essas letras representam (Matos, 1999), como por exemplo nas palavras água e berço, a na primeira sílaba de água ou b na primeira sílaba de berço.

"(...) stimulating children to write and to think about their own writing facilitates the alphabetisation process"

(Alves Martins & Silva, 2006, p.)

4. Programas de Escrita Inventada

A importância das experiências com a escrita foi salientada por Read (1971, 1975) e Treiman (1998), que descreveram os benefícios da escrita no desenvolvimento da leitura e da consciência fonémica. Por um lado, as crianças sentem-se mais motivadas ao poderem experimentar a sua própria escrita (que depois poderão ler); por outro lado, a escrita tem benefícios cognitivos na medida que promove a análise das palavras em unidades sonoras cada vez menores, desenvolvendo a consciência fonémica e a concepção de fonemas que as crianças têm, o que, por sua vez, conduzirá ao uso de estratégias alfabéticas. A escrita inventada das crianças permite também aceder aos seus conhecimentos sobre fonologia e ortografia (Treiman, 1998; Vernon & Ferreiro, 1999; Silva & Alves Martins, 2001).

Neste sentido, e segundo Mata Pereira (2005), estas actividades de escrita inventada, em crianças de idades de pré-escolar, promovem a reflexão sobre a construção dos seus produtos escritos, nomeadamente em relação às letras que devem mobilizar para representarem os sons da oralidade. Ao escreverem as crianças estão, também, a trabalhar sobre a componente da consciência fonológica.

Adams (1998) iniciou o estudo da relação entre as escritas inventadas e o desenvolvimento das capacidades para analisar os sons, e concluiu que as escritas inventadas das crianças em idade de pré-escolar poderão estimular a aquisição do princípio alfabético.

Desta forma, o desenvolvimento de programas de escrita que promovam a escrita inventada das crianças em idade pré-escolar irá promover a compreensão do princípio alfabético.

Partindo desta ideia, os estudos de Alves Martins têm salientado a importância da escrita inventada no desenvolvimento da consciência fonológica e das conceptualizações infantis sobre a linguagem escrita. Alves Martins e Silva (2006a, 2006b) e Silva e Alves Martins (2002, 2003) e Silva (2003, 2004) desenvolveram programas de intervenção destinados a analisar a evolução da escrita inventada de crianças em idade pré-escolar, que eram levadas a pensar sobre a escrita de diversas palavras, tendo para isso que reflectir sobre os sons das palavras, as letras que as compõem e a relação entre ambos. Para tal, era pedido aos participantes que escrevessem como soubessem um conjunto de palavras ditadas e depois era-lhes mostrada uma escrita alternativa de um nível conceptual mais avançado – escrita de confronto. As crianças teriam que analisar oralmente a palavra, reflectir sobre as duas formas de escrita e escolher, justificando, a que lhes parecia mais correcta. Estes estudos demonstraram, além da confirmação da premissa principal, que existem relações causais entre a evolução das escritas inventadas e o progresso nas provas fonológicas.

De facto, tal como Silva e Alves Martins (2003) referem, os protocolos das crianças revelaram que a mesma letra era usada para representar o mesmo som em palavras diferentes, o que demonstra a compreensão da identidade dos fonemas. Os estudos evidenciaram que crianças de um nível conceptual pré-silábico e de níveis conceptuais pré-fonetização apresentam progressos na sua escrita após os programas de intervenção sobre a escrita, reflectindo uma evolução conceptual para escritas silábicas e/ou escritas com fonetização (Silva & Alves Martins, 2002, 2003). O mesmo se verifica para crianças de níveis conceptuais mais avançados, nomeadamente crianças que produziam uma escrita silábica com fonetização, que evidenciaram escritas mais evoluídas no pós-teste, codificando todos ou quase todos os fonemas as palavras (Alves Martins & Silva, 2006a).

O procedimento utilizado nestes estudos promove uma evolução conceptual que se reflecte em escritas com maior qualidade, o que acontece por duas formas: uma pela aplicação na escrita das diferentes formas de manipular as unidades silábicas e a outra pela reflexão sobre as relações entre as diferentes partes da palavra escrita e da palavra como um todo (Silva & Alves Martins, 2002).

Estes programas de intervenção sobre a escrita são elaborados de forma incentivar as crianças a desempenhar um papel activo na construção do seu conhecimento acerca da escrita (Silva, 2004). Sendo assim, segundo Mata Pereira (2005) existem princípios orientadores destes programas, sendo eles:

- ✓ São definidos de acordo com as características dos participantes;
- ✓ A produção de escritas inventadas pela criança é a base do programa;
- ✓ Utilização de escritas de confronto de forma a criarem-se conflitos cognitivos;
- ✓ O programa é delineado de forma a agir da Zona de Desenvolvimento Potencial de cada criança (e.g. Vyotsky, 1978)
- ✓ Utilização de palavras facilitadoras (e.g., água e berço) com o intuito de promover a representação escrita da oralidade.

De seguida explicitar-se-á cada um dos princípios que estão na base dos programas de escrita:

Escrita Inventada

Na década de 70, Read (*op. cit.*) evidenciou a importância das escritas inventadas nas crianças com idade de pré-escolar, demonstrando que estas não se encontram todas ao mesmo nível de escrita relativamente às concepções que as crianças detêm sobre a linguagem escrita. Como consequência, vários autores (e.g. Tolchinsky & Teberosky, 1998; Vernon & Ferreiro, 1998; Silva & Alves Martins, 2002, 2006b) começaram a investigar as consequências da(s) escrita inventada antes do ensino formal, defendendo, então, as escritas inventadas enquanto instrumento promotor do desenvolvimento da consciência dos segmentos orais das palavras e do entendimento do princípio alfabético.

Para melhor compreender o impacto da escrita inventada na consciência fonémica, como já foi anteriormente referido, Alves Martins e Silva (2006b) conduziram um estudo em que desenvolveram um programa de escrita, em que os participantes, crianças em idade pré-escolar, foram divididos em três grupos experimentais e três grupos de controlo, em função da natureza das suas escritas inventadas. As escritas foram classificadas em escritas pré-silábicas, silábicas sem fonetização, silábicas com fonetização e silábico-

alfabéticas/alfabéticas, conforme descrito anteriormente (Alves Martins & Silva, *op. cit.*). Para avaliar as competências fonémicas das crianças e as suas escritas inventadas foi realizado um pré-teste e um pós-teste. Entre estes dois momentos, os grupos experimentais participaram no programa de escrita desenhado para induzir uma reestruturação das escritas das crianças, enquanto os grupos de controlo participaram em exercícios de categorização de figuras geométricas. No grupo experimental 1, as crianças apresentavam no pré-teste uma escrita pré-silábica e a escrita de confronto apresentada durante as sessões do programa era uma escrita silábica sem fonetização. No grupo experimental 2, as crianças apresentavam uma escrita silábica sem fonetização, tendo-se apresentado uma escrita de confronto de nível silábico com fonetização. Por fim, o grupo experimental 3, que apresentava escritas silábicas com fonetização, foi confrontado com uma escrita alternativa de nível silábico-alfabético/alfabético. Era pedido às crianças que escrevessem como soubessem um conjunto de palavras, lessem a sua escrita e a escrita mais avançada e tentassem justificar porque é que eles tinham escrito a palavra daquela maneira e por que razão a hipotética criança (que teria produzido a escrita de confronto) tinha escrito de maneira diferente. Às crianças do grupo experimental 1 foi ainda pedido que antecipassem o número de letras que iriam usar na escrita de cada palavra e às crianças dos grupos experimentais 2 e 3 foi-lhes pedido que pensassem nas letras que ficavam melhor com os sons de cada palavra. Em cada sessão foram trabalhadas palavras começadas pela mesma letra, vogal ou consoante, e a primeira sílaba da primeira palavra coincidia com o nome da letra, por exemplo, *água* ou *berço*.

A melhoria nos resultados das provas de consciência fonémica após o programa de intervenção nas provas de consciência fonémica confirma que “*o envolvimento em situações de escrita anteriores ao ensino formal é um factor no desenvolvimento da consciência fonémica e que isso é verdade mesmo a partir de formas mais elementares de escrita.*” (Alves Martins & Silva, 2006b, p. 52). Estes estudos demonstram que existe uma interacção complexa entre os processos associados à consciencialização das unidades sonoras e a compreensão do funcionamento do código escrito, conseguida através das escritas inventadas das crianças (Alves Martins & Silva, 2006b).

As autoras salientam que os princípios de construção destes programas favorecem o desenvolvimento, uma vez que as crianças são orientadas de forma a pensar sobre as unidades sonoras e a sua relação com as letras, por um lado, e a escrita de confronto promove ainda um conflito cognitivo, permitindo actuar na *zona de desenvolvimento potencial* (Alves Martins & Silva, 2006b).

Num outro estudo com programas de escrita inventada, Silva, Almeida, e Alves Martins

(2009), compararam de que forma a informação fonológica ou alfabética influencia a evolução da escrita nas crianças, concretamente, os efeitos de um treino que incide sobre os sons das letras em comparação com um treino que incide sobre os nomes das letras. A escrita das crianças antes e depois do programa foi avaliada num pré-teste e num pós-teste, respectivamente. Os resultados demonstraram, mais uma vez, a eficácia dos programas na evolução da escrita das crianças, não se verificando diferenças significativas entre os grupos experimentais.

As escritas inventadas constituem uma actividade fundamental para a compreensão do princípio alfabético pelas crianças, uma vez que proporcionam a interacção entre a capacidade para segmentar palavras em fonemas e a utilização de um suporte gráfico dado pelas letras que representam esses sons (e.g., Alves Martins, 1993,1996; Alves Martins & Mendes, 1987; Besse, 1995; Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1994; Ferreiro, 1988; Ferreiro & Teberosky, 1986; Fijalkow, 1993; Pontecorvo & Orsollini, 1996; Read, 1971, 1975, 1986; Tolchinsky, 1995; Tolchinsky & Levin, 1988).

Conflito Cognitivo

Os programas de escrita inventada partem das escritas inventadas das próprias crianças que sendo comparadas com escritas de uma criança hipotética, criam situações de conflito cognitivo que promovem a reflexão sobre as relações entre a oralidade e a escrita, actuando, como foi anteriormente referido, na sua zona de desenvolvimento potencial (Vygotsky, 1978).

Nestes programas, após a escrita de algumas palavras, as crianças são confrontadas com escritas de um nível imediatamente superior ao seu (ex. crianças que apresentavam escritas pré-silábicas eram confrontadas com escritas silábicas) (Alves Martins, Silva & Lourenço, 2009).

Segundo Mata Pereira (2005), “o conflito cognitivo possibilita a mudança da subjectividade para a objectividade, permitindo com isso que a criança explore o conhecimento que já possui de forma mais descentrada” (p.101). É na interacção com os outros (pares e/ou adultos) que se clarificam as questões que surgem no decorrer das tarefas de linguagem escrita como as correspondências entre os objectos e a escrita e as relações entre o oral e a escrita.

Os trabalhos de Teberosky (1987) e Mata (2005) são peremptórios ao afirmar a importância do conflito cognitivo na psicogénese da linguagem escrita, defendendo que o facto de as crianças em idade pré-escolar compartilharem com outras crianças as suas

concepções, funciona como uma oportunidade para a compressão da escrita. A existência de opiniões diferentes da sua, apresentam uma fonte de potencial conflito que resultará em novas concepções por parte da criança.

Zona de Desenvolvimento Potencial

Um aspecto comum a todas as aprendizagens é o facto de esta criar a *zona de desenvolvimento potencial* de cada criança (e.g., Vygotsky, 1978). Para Silva (2003) a *zona de desenvolvimento potencial* (ZDP) deve ser entendida como “*a discrepância entre o que a criança consegue realizar sozinha e o que conseguirá efectuar através da ajuda dos outros, e/ou em conjugação com determinadas condições materiais facilitadoras*” (p. 239).

A aprendizagem ocorre na ZDP, através da interacção com os outros, no contacto que a criança tem com o desconhecido. Nesta dinâmica a criança é capaz de se colocar em dúvida o que, sem a ajuda do outro, seria impossível de acontecer. Por isso Vygotsky (1978) afirma que a aprendizagem supõe e depende da envolvimento das crianças na vida intelectual das pessoas que as rodeiam. Ou seja, para aprender as crianças dependem de outras pessoas, dependem do conhecimento que estas já possuem, pois são elas que irão apresentar a esses sujeitos o que eles desconhecem. A importância deste momento é o papel fundamental que representa no desenvolvimento da criança, e em particular na aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita (Silva, 2003).

Este desenvolvimento potencial é fruto do confronto de conhecimentos, criando conflitos sócio-cognitivos. Este confronto de diferentes pontos de vista, potenciam a reflexão sobre o objecto de conhecimento, sendo que esta reflexão por parte da criança tende a não ser centrada em si mesmo (e.g., Vygotsky, 1978).

Segundo Mata Pereira (2005, p. 103). “os programas de intervenção de escrita operacionalizam o pressuposto da zona de desenvolvimento potencial organizando situações de escrita onde a criança é estimulada a reflectir sobre as regras da linguagem escrita a partir de diferentes perspectivas: a sua própria perspectiva e a de uma outra criança (real ou imaginária) ”.

Palavras Facilitadoras

Sabe-se que as crianças em determinado momento das suas conceptualizações sobre a aquisição da linguagem escrita – início da fonetização – escolhem para escrever determinada

palavra, letras cujos nomes e sons correspondem a alguns aspectos da estrutura sonora dessa mesma palavra. Sendo assim, entende-se por *palavras facilitadoras* palavras que possuem uma propriedade particular: a presença do nome da letra dentro da palavra (como, por exemplo, o nome da letra *b* na palavra *bêrço*) ou seja, quando parte da palavra é foneticamente semelhante ao nome de uma letra (Mann, 1993).

Segundo Read (1971, 1986) as regularidades da escrita inventada são uma prova linguística da análise da estrutura fonológica das palavras por parte da criança, sendo que as características fonológicas das palavras influenciam particularmente a percepção das letras correctas a mobilizar.

De acordo com Alves Martins e Silva (1999) parece ser mais frequente a utilização de uma letra convencional numa situação em que a sílaba inicial das palavras a escrever coincide com o nome de uma letra, do que em palavras onde tal não acontece.

Por sua vez, Pollo, Kessler, e Treiman (2005), cit. Alves Martins e Lucas (2010), afirmam que o facto do nome da letra poder ser ouvido na palavra facilita a compreensão da relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita, isto é, a concepção de que a escrita representa um conjunto de sons.

Os estudos de Alves Martins e Silva (1999) confirmaram as investigações realizadas por Mann (1993) em que se concluiu que a apresentação de palavras com determinadas características fonológicas permite à criança à realização de produções escritas de acordo com o oral. Segundo Alves Martins e Silva (*op. cit.*) as crianças que se encontram num nível de escrita silábico poderão beneficiar da existência de palavras facilitadoras, de forma a progredirem na sua análise oral.

Segundo Mata Pereira (2005) as crianças com idade de pré-escolar quando tentam escrever escolhem, mais facilmente, letras cujo som identificam. De acordo com Alves Martins e Silva (*op. cit.*) o uso convencional de letras parece estar relacionado com as características fonológicas das palavras que estão a ser utilizadas

Desta forma, conclui-se que um programa de intervenção com base neste princípios pode contribuir significativamente para uma evolução conceptual, por parte das crianças, sobre a escrita, permitindo que estas iniciem a aprendizagem da linguagem escrita com níveis mais elevados de compreensão da relação entre oralidade e escrita, fundamental para a compreensão do princípio alfabético.

*“The only way to find out how far they may progress
is to continue to teach them”*
(Buckley & Bird, 1993)

5. Aquisição e o Desenvolvimento da Linguagem Escrita na Trissomia 21 ou Síndrome de Down

A Trissomia 21, ou síndrome de Down, é uma anomalia cromossômica que se caracteriza pela presença de um cromossoma 21 extra. Esta síndrome é a causa mais comum de deficiência mental, representando um terço da população com déficit mental (Cardoso-Martins & Silva, 2007).

A partir dos anos 90, muitos investigadores, profissionais e pais têm insistido na valorização das capacidades dos alunos com Trissomia 21 para aprenderem a ler e a escrever a partir de métodos adequados que lhes permitam um uso compreensivo da leitura e da escrita. Fazem-no, tendo em conta o acesso a essa aprendizagem como um direito humano que não pode ser negado a nenhuma pessoa e a sua crucialidade em termos de entrada no mercado de trabalho e conseqüente conquista da integração social e autonomia individual. A este propósito, Troncoso e Cerro (2004) consideram que a aprendizagem da leitura e da escrita com compreensão constitui um requisito essencial numa escola e sociedade verdadeiramente humanistas e inclusivas: “ (...) um programa de leitura e escrita para alunos com dificuldades deve ser incluído o mais rapidamente possível, dando prioridade à compreensão, com materiais apropriados, porque assim o exige a dignidade pessoal dos alunos (...)”.

As características cognitivas nos sujeitos com Trissomia 21 foram erradamente confundidas com obstáculos à aprendizagem da leitura e da escrita, de tal modo que as baixas expectativas aliadas à utilização de métodos inadequados ao perfil cognitivo, contribuiu para que muitos alunos com Trissomia 21 ou não aprendessem a ler e a escrever, ou o fizessem de forma puramente mecânica, sem uma componente significativa essencial a qualquer aprendizagem. Assim, perante estas dificuldades, torna-se necessário iniciar a intervenção o mais precocemente possível, a fim de sensibilizar para o mundo sonoro e vocal (Buckley & Bird, 1993).

A linguagem é uma área pouco desenvolvida nas pessoas com Trissomia 21. Contudo,

as habilidades viso-espaciais encontram-se de acordo com o nível de desenvolvimento mental característico da síndrome. É nesta capacidade que, segundo Buckley (1985), as crianças em idade de pré-escolar utilizam para ler.

Cossu, Rossini, e Mashall (1993) foram os primeiros a investigar a relação entre o processamento fonológico e a Trissomia 21 e concluíram que, provavelmente, as crianças e jovens com idades compreendidas entre os 7 e os 15 anos, não conseguiram realizar as provas de consciência fonológica, uma vez que não compreenderam as instruções, e não porque não tivessem consciência dos segmentos fonológicos. De facto, segundo Cardoso-Martins e Silva (2007) as tarefas de análise e síntese de fonemas são difíceis para crianças em idade pré-escolar, independentemente da sua habilidade relativamente à leitura.

Flower, Dohert, e Boynton (1995), num estudo com pessoas com Trissomia 21, em que as idade variavam entre 17 e 25 anos, concluíram que consciência fonológica se relaciona positivamente com a habilidade para a leitura. Estes estudos têm vindo a ser corroborados por outros autores (e.g., Cardoso-Martins & Firth, 1999).

A aprendizagem da leitura e escrita por parte destas crianças é fundamental que se desenvolvam um conjunto de destrezas e habilidades, tais como: a atenção, a discriminação, a percepção e a destreza manual (Troncoso & Cerro, 2004) e inclusivamente a leitura compreensiva, uma vez que a compreensão está presente ao longo de todas as nossas interações.

Estudos desenvolvidos na Austrália e no Reino Unido demonstram que 60% a 70% dos indivíduos com Trissomia 21 conseguem, em adultos, atingir níveis funcionais de literacia (Buckley, 2001).

Contudo, ao trabalhar os aspectos descritos anteriormente, é importante verificar se a criança já adquiriu a maturação suficiente nas áreas facilitadoras da leitura e da escrita, isto é, deverá possuir um nível de compreensão mínimo, através do qual a criança atribui um nome às coisas e as acções; ter desenvolvido a capacidade para escutar, observar durante o tempo necessário para receber a informação e inclusive adquirir a percepção visual e auditiva desenvolvida para perceber as diferenças e as semelhanças entre as imagens, de modo a ser capaz de distinguir umas palavras das outras (Troncoso & Cerro, 2004). É ainda importante salientar que nem todas as crianças com Trissomia 21 estarão preparadas para a aprendizagem da leitura e da escrita. Contudo, os estudos demonstram que mesmo as crianças que começam mais tarde a aprender a ler e a escrever, fazem rápidos progressos e tornam-se, na maioria dos casos, bons leitores e escritores (Buckley & Bird, 1993).

Embora os vários autores sejam unânimes relativamente a intervenção precoce nas áreas

de leitura e escrita, alguns autores (e.g., Cardoso-Martins & Silva, 2007; Buckley & Bird, 1993; Cardoso-Martins & Firth, 1999), afirmam que a aprendizagem da leitura e da escrita pode acontecer em idades tardias.

Portanto, e embora os estudos nesta área sejam escassos, é evidente que a leitura e a escrita são componentes que devem ser trabalhadas em pessoas com Trissomia 21, uma vez que estudos demonstram que a consciência fonológica, um factor preditivo da aquisição e desenvolvimento do princípio alfabético, se correlaciona positivamente com a habilidade de leitura. É nesta sequência de pensamento que, de seguida, irá ser apresentado o objectivo do nosso estudo, tendo sempre em atenção que os estudos relativamente à esta temática são raros e, como tal, tudo aquilo que possa ser estudado relativamente a este tema será uma mais-valia no futuro.

III. Pertinência e Objectivo de Estudo

De acordo com o que foi referido anteriormente na revisão literatura, a aquisição e o desenvolvimento da escrita podem ser potenciados através de programas de escrita inventada cuja metodologia tem como princípios orientadores incentivar as crianças a desempenhar um papel activo na construção do seu conhecimento acerca da escrita, criar um conflito cognitivo e agir na zona de desenvolvimento potencial (Alves Martins & Silva, 2006b). Contudo, a maioria dos programas são desenvolvidos com crianças em idade pré-escolar e com desenvolvimento típico. Como tal, e porque os estudos nestas área são quase inexistentes, decidiu-se, com base nos trabalhos de Cardoso-Martins e Silva (2008), Cardoso-Martins e Firth (2001), Cardoso-Martins, Robinson, Olson, e Pennington (2009) trabalhar a área mais comprometida no síndrome de Down, a linguagem. Estes estudos afirmam que existem correlações positivas entre as medidas de processamento fonológico e medidas de habilidade de leitura em crianças com Trissomia 21, no entanto optou-se por trabalhar uma variável inovadora, a escrita. Esta opção metodológica foi feita uma vez que já existem alguns estudos que trabalham a aquisição da leitura em pessoas com Trissomia 21, mas não foram encontrados estudos que relacionassem a escrita com esta deficiência. Relativamente à idade da participante, embora os estudos demonstrem que uma iniciação precoce à leitura favorece o seu desenvolvimento, Buckley e Bird (1993) postulam que existirão sempre benefícios, qualquer que seja a idade em que eles comecem. Contudo, outro factor interessante reside no facto de que os estudos anteriormente referidos (e.g., Cardoso-Martins & Silva, 2008; Cardoso-Martins & Firth, 2001; Cardoso-Martins, Robinson, Olson, & Pennington, 2009) desenvolvem-se muitas vezes com crianças, mas também com jovens adultos com idade entre os 10 e os 49 anos, embora apresentem idades mentais distintas, como é o caso do estudo de Cardoso-Martins e Firth (2001).

É ainda importante referir que os estudos sobre programas de escrita, embora muito eficazes no desenvolvimento das escritas das crianças, apenas estão direccionados para as competências que são desenvolvidas no final desses programas, realizando, muitas vezes, análises quantitativas dos resultados obtidos, não tendo em atenção o percurso desenvolvimental dos participantes (Salvador, Albuquerque & Alves Martins, 2012). Como tal, torna-se relevante compreender e analisar os momentos ou situações em que ocorrem mudanças comportamentais e conceptuais, de forma a delinearem-se novos objectivos e estratégias, bem como analisar a forma como o desenvolvimento ocorre e o modo de potenciar.

Sendo assim, o presente estudo tem como objectivos:

- Compreender a aquisição e o desenvolvimento da linguagem escrita, através da implementação de um programa de intervenção à medida, numa jovem com Trissomia 21.
- Analisar os momentos evolutivos e os processos implicados nessa mesma evolução, através da análise qualitativa de cada sessão.

IV. MÉTODO

Participante

Esta investigação contou com a participação de uma jovem – Inês (nome fictício) – com dezasseis anos de idade, de estatuto social médio-baixo, que frequenta uma instituição, para jovens e adultos com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID).

A Inês frequentou a escola regular até ao limite da escolaridade obrigatória (à data, 15 anos de idade), tendo sido seleccionada por conveniência uma vez que se encontrava num nível inicial de aquisição e desenvolvimento da escrita.

Instrumentos e Procedimentos

A presente investigação constitui-se como um trabalho de natureza exploratório, composto por um Estudo de Caso. Atendendo aos objectivos almejados pelo presente estudo, a opção metodológica possui um carácter qualitativo, na medida em que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais.

De entre os vários desenhos de investigação qualitativa, optou-se pela metodologia de Estudo de Caso por esta ir de encontro aos objectivos deste projecto de investigação, e por ser particularmente indicada para entender e interpretar fenómenos educacionais. Trata-se de um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida, o caso.

O Estudo de Caso é uma metodologia adequada quando se pretende conhecer as questões do “como” e “porquê”, ao invés de manipular as causas, uma vez que é uma observação analítica, intensa, globalizante e holística de um fenómeno limitado que se faz para descobrir o que nele há de essencial, único e característico (Almeida & Freire, 2007).

O desenho experimental consistiu numa fase de pré-teste, um programa de intervenção de escrita de acordo com os resultados encontrados na avaliação individual da Inês e, por último, uma fase de avaliação da intervenção – pós-teste, conforme ilustrado na figura 10.

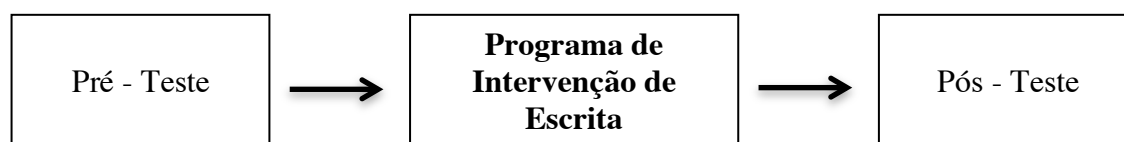


Figura 10

Esquema do desenho experimental da Intervenção

O pré-teste foi constituído com base nas respostas dos protocolos de investigação assentes nos seguintes critérios:

- Número de letras que conhecia inicialmente;
- Nível de consciência fonológica;
- Nível conceptual relativamente à linguagem escrita;

Todas estas medidas foram repetidas no pós-teste, de forma a verificar-se os efeitos do programa de intervenção.

Avaliação do nível conceptual sobre a linguagem escrita

Durante a fase de pré-teste e pós-teste foi solicitado à participante, individualmente, que escrevesse um conjunto de 8 palavras uma frase que respeitavam os critérios já utilizados por Ferreira (1988), Alves Martins (1994) e Besse (1995): *i*) Palavras com **dimensões diferentes** do ponto de **vista linguístico** que reenviam para **referentes de tamanho semelhante** (ex.: boi e hipópotamo); *ii*) Palavras com **dimensões diferentes** do ponto de **vista linguístico** que reenviam para **referentes de tamanho diferente** (ex.: formiga/ bóí); *iii*) Palavras da **mesma família**, que são linguisticamente aproximadas, e que pertencem ao mesmo campo semântico, como é o caso do masculino e feminino (ex.: gato/gata); *iv*) **Diminutivo** de uma palavra (ex.: Gato e Gatinho) e *v*) Palavra em **contexto singular** e palavra em **contexto de frase**.

Para avaliar o nível de desenvolvimento da escrita da participante efectuada uma **prova de escrita inventada**. Realizou-se uma entrevista do tipo *Piagetiano* em que foi pedido à participante que escrevesse da forma como achava que se escrevia, sem se preocupar se estaria certo ou errado. Começou-se por pedir para escreverem o seu nome próprio. De seguida, foi-lhe solicitado que escrevesse um conjunto de palavras como soubessem e fossem capazes. Posteriormente foi pedido que lessem o que tinham acabado de escrever, procedendo-se simultaneamente a uma entrevista de tipo piagetiano para identificar os critérios conceptuais justificativos das suas produções escritas infantis.

Procedimento

A prova de escrita inventada foi constituída por 6 palavras: "gato", "gata", "gatinho", "formiga", "boi" e "hipópotamo", que que respeitavam os parâmetros já mencionados. Também foi pedida às participantes que escrevessem a frase: "O gato come o rato." A

informação que dada foi que: "*Vou dizer-te umas palavras e gostava que tu as escrevesse como achares que está bem, quero que escrevas à tua maneira. Não interessa se está bem ou mal escrito, só quero ver como escreves*".

A classificação das respostas foi feita de acordo com os níveis de desenvolvimento da linguagem escrita propostos por Alves Martins (1994) e de Silva (2003), propostos mais recentemente, e compreendeu as seguintes categorias:

- . Escrita grafo-perceptiva;
- . Escrita silábica;
- . Escrita silábico-alfabética;
- . Escrita alfabética;
- . Escrita ortográfica.

Conhecimento do Alfabeto

A necessidade de se verificar quantas letras a Inês conhecia, inicialmente, é fundamental visto este tipo de conhecimento constituir-se como um intermediário e um poderoso instrumento preditor do sucesso na aprendizagem da literacia (e.g., Byrne, 1997, 1998).

De forma a determinar o número e identificar quais as letras que as jovens conheciam, foram apresentados cartões que continham as letras (em maiúsculas de imprensa) que constituem o alfabeto português.

Procedimento

O conhecimento do alfabeto português é um teste não aferido que permite definir o número de letras que os participantes identificam. Como tal, foram apresentados 23 cartões que continham as letras do alfabeto português em maiúsculas (excluindo o K, o Y e o W). Foi pedido às participantes que nomeassem o nome de cada uma das letras apresentadas ("Vou mostrar-te uns cartões com letras, mas eu não sei quais são, será que me podes dizer qual é, por favor?"), sendo atribuído um ponto por cada letra nomeada correctamente, podendo obter-se um máximo de 23 pontos. (fig.12)

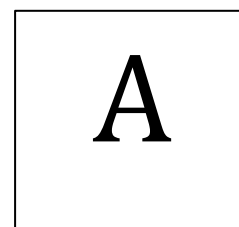


Figura 11
Exemplo de um cartão com letra

Consciência Fonológica (Prova Segmentação e Reconstrução Segmental)

Para a avaliação da consciência fonológica das crianças foi utilizado um sub-teste de avaliação da segmentação e reconstrução segmental das palavras, incluída na Bateria de Provas Fonológicas de Sim-Sim (1997). A sub-escala utilizada é constituída por quatro blocos de actividades, sendo dois deles referentes à segmentação (silábica e fonémica) e os outros dois à reconstrução (silábica e fonémica). A pontuação dada aos quatro blocos varia de 0 a 10 pontos, sendo atribuído um ponto por cada resposta certa. A segmentação refere-se à análise dos segmentos dos discursos, ou seja, qualquer unidade linguística que pode ser isolada do resto da sequência, como é o caso das unidades lexicais, silábicas ou fonémicas. A hierarquização do isolamento das diferentes unidades é feita pela rapidez com estas conseguem ser reconhecidas, sendo o reconhecimento de palavras mais rápidas do que o de sílabas e este mais rápido que o de unidades mínimas de som, ou seja fonemas (Sim-Sim, 1997). Inversamente à segmentação encontra-se o processo de reconstrução, através do qual se tornam a encadear os segmentos dados como isolados. Este processo é considerado, segundo Sim-Sim (1997), como mais simples em comparação ao processo de segmentação, algo que a autora fomenta com base nos processos de memória e no tempo que existe entre a apresentação de cada sílaba e cada fonema isolado, sendo dois factores que parecem influenciar positiva ou negativamente a reconstrução silábica.

Procedimento

No bloco referente à segmentação silábica foi solicitado à Inês “agora vou dizer-te a palavra inteira e tu vais parti-la em bocadinhos”. De seguida foram dadas como hipótese à participante de treinar através de dois exemplos (ex.: CAVALO; LIVRO). A participante respondia através de palmas, que utilizava para partir as palavras.

No bloco referente à segmentação fonémica a participante foi instruída da seguinte forma: “ouve com atenção. Quero que partas a palavra em bocadinhos ainda mais pequenos”. De seguida foram dados dois exemplos à criança para que pudesse treinar (ex.: JÁ; SOL)

No exercício referente à reconstrução silábica a Inês foi instruída da seguinte forma: “vou dizer-te uma palavra partida em bocadinhos. Tu vais ouvi-la e repeti-la inteira”. De seguida foi dado um exemplo para que a participante pudesse treinar (ex.: BO-TA; MA-CA-CO)

Relativamente ao bloco da reconstrução fonémica, a participante foi instruída da seguinte forma: “Ouve com atenção. Os bocadinhos são agora ainda mais pequenos. Depois de eu dizer a palavra partida, tu vais dizê-la inteira”. Foram dados dois exemplos para que a participante pudesse familiarizar-se com a tarefa (e.g. J-Á; CH-U-V-A)

Todos os blocos tinham subjacentes dez itens, ou dez palavras aos quais a participante respondeu, fazendo a segmentação ou reconstrução silábica respectivamente.

Programa de Intervenção (Sessões de trabalho)

Entre a fase de pré-teste e de pós-teste, foi implementado um programa de **intervenção de escrita à medida**, uma vez que cada sessão foi delineada com base nos resultados da sessão anterior, na medida em que estudos demonstram que a aquisição e o desenvolvimento da linguagem escrita é adaptativo e responde as escolhas que as crianças fazem de acordo com as estratégias que usam e os comportamentos que têm perante determinada tarefa (Shap, Sinatra & Reynolds, 2008). O programa foi sendo organizado em torno de actividades de produção de escrita que levassem as participantes a reflectir sobre as regras da escrita, a partir de dois pontos de vista: o da própria jovem e de um ponto de vista de uma jovem hipotética da mesma idade, cuja escrita apresentou um maior número de letras convencionais para correctamente representar os sons das palavras – escritas de confronto.

Neste programa, delineado para dez sessões de treino individuais, com a duração aproximada entre 15 a 25 minutos, foi solicitado à participante, por intermédio de uma entrevista clínica de tipo piagetiano (e.g., Ferreiro & Teberosky, 1979), para escreverem como melhor soubessem as palavras que lhes eram ditadas, mobilizando-se depois o confronto com escritas hipotéticas de nível conceptual superior (silábica com fonetização).

A eficácia desta metodologia para evolução conceptual das participantes foi comprovada em varios estudos (e.g., Silva & Alves Martins, 2003; Silva, 2001) realizados com crianças. De acordo com esta metodologia, estão criadas condições que provocam o estabelecimento de um conflito cognitivo nas crianças, suscitando-as a explorar as hipóteses subjacentes a cada uma das formas de escrita e levando-as a agir na sua *Zona de Desenvolvimento Potencial* (Vygotsky, 1978). Também foi pedido a uma das participantes, sensivelmente a meio da intervenção, que elaborasse texto sobre um assunto que lhe suscitasse interesse para que fosse possível trabalhar as questões relacionadas com o trabalho de enriquecimento textual (Silva, 2012), também neste caso, em situações de erros ou de

construção textual incorrecta foi utilizada a metodologia de confronto.

Sessões

As sessões do programa de intervenção de escrita tinham como objectivo conduzir a Inês para um nível de escritas mais evoluídas. Inicialmente verificou-se uma representação da escrita baseada em critérios grafo-perceptivos e o objectivo era que no final da intervenção a sua escrita tivesse evoluído para um nível conceptual de superior.

As palavras que compunham as 10 sessões do programa de intervenção tinham toda estrutura silábica variada (mono, bi e polissilábicas). Destas 10 sessões, duas delas tiveram em consideração palavras cujo a sílaba inicial era correspondente ao nome de uma vogal ou uma consoante - água e Pedro, por exemplo.

As 10 sessões foram individuais e iniciaram-se uma semana após o pré-teste. Em todas as sessões, foi solicitado à participante que escrevessem uma média de 12 palavras. Durante a intervenção optou-se por gravar as sessões como forma de recurso aquando da análise dos dados da intervenção. Utilizando as gravações de casa sessão é possível analisar-se os comentários e os momentos críticos de cada sessão. Nenhuma das palavras usadas coincidiu com as palavras do pré-teste. Depois de escreverem cada palavra, foi apresentada uma produção da mesma palavra realizada por uma criança hipotética da mesma idade, mas de nível conceptual superior (escritas de confronto com fonetização). A utilização das escritas de confronto não se verificou em todas as sessões. Porém, quando utilizadas, era perguntado aos participantes qual das duas escritas estaria correcta, pedindo-lhes que explicitassem e justificassem a sua opção. Enquanto que no pré-teste não foi dado qualquer *feedback* relativamente às escolhas dos participantes nem em relação às suas justificações, durante as sessões de intervenção era dado *feedback* à participante sobre a sua escrita e justificações.

*"If there is any one secret of success,
it lies in the ability to get the other person's point of view
and see things from that person's angle as well as from your own"*

Ford (s.d.)

V. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo iremos operacionalizar o objectivo deste estudo de forma a facilitar a leitura e interpretação dos resultados. Passaremos, seguidamente, à apresentação e discussão dos mesmos, que serão divididos em 3 momentos distintos. Numa primeira fase proceder-se-á à análise quantitativa dos resultados, de acordo com a análise do pré e do pós-teste. Num segundo momento, irá ser feita uma análise qualitativa de cada sessão. Por fim, realizar-se-á uma análise sobre a evolução das variáveis influenciadoras da aquisição do princípio alfabético: o *conhecimento do alfabeto* e a *consciência fonológica*.

1. Análise Quantitativa

1.1. Conhecimento das letras e Consciência Fonológica

Tabela 1

Pré-Teste

Letras	Consciência Fonológica			
	Restruturação		Segmentação	
10	Silábica	Fonémica	Silábica	Fonémica
	0	0	1	0

Tabela 2

Pós-Teste

Letras	Consciência Fonológica			
	Reestruturação		Segmentação	
	Silábica	Fonémica	Silábica	Fonémica
18	8	0	6	0

Inicialmente, a Inês demonstrou conhecer 10 letras (3 vogais e 7 consoantes): A, E, O, C, F, R, S, V, X e o Z. Relativamente às letras, P e M, que embora não tendo identificado o “nome” identificou o P como sendo “a do pai” e o M como “a de Martins”. Relativamente ao desconhecimento da letra I, parece-nos plausível justificá-lo como tendo sido apresentado de uma forma diferente da habitual (sem o ponto por cima do grafema I), e por isso não ter sido reconhecido. No final das dez sessões relativas ao programa de intervenção verificou-se um aumento no número de letras conhecidas (18), o que corrobora estudos anteriores, que os programas de escrita inventada promovem a aquisição do princípio alfabético (Silva & Alves Martins, 2002, 2003; Alves Martins & Silva, 2006 a, b; Alves Martins, Silva & Lourenço, 2009).

As respostas dadas pela participante na avaliação da *Consciência Fonológica* evidenciam que relativamente às tarefas realizadas, a Inês não compreende o que é soletrado. No pré-teste apresenta uma pontuação igual a 1 (correspondendo ao percentil <5), não realizando segmentação fonémica nem reconstrução silábica e fonémica.

No pós-teste verificam-se melhorias significativas. Com a obtenção de uma pontuação de 80% e 60% (correspondendo o percentil 15), nas provas de reconstrução e segmentação silábica. Não realizando ainda a reconstrução e segmentação fonémicas (maior grau de dificuldade/complexidade/abstração).

1.2. Escrita Inventada

Figura 13

Protocolo do Pré e do Pós – Teste

Pré - Teste	Palavras	Pós - Teste
INÊS		INÊS
D	Gato	TIA
D	Gata	AD
D	Gatinho	ID
T		AI
R		AD
E	Formiga	DI
DIA	Bói	<u>VEI RAD VAI</u>
	Hipópotamo	
	O gato come o rato	

Com base nos resultados do pré-teste e do pós-teste é possível constatar que a Inês se encontrava num nível de escrita *grafo-perceptivo* (e.g. Alves Martins, 1994), não apresentando ainda produções escritas com a oralidade. Após as dez sessões do programa de intervenção, progrediu até um estágio de transição entre o nível de escrita grafo-perceptivo e silábico sem fonetização. Parece-nos importante salientar que, no pré-teste, embora se encontrasse num estágio inicial relativamente à aquisição do princípio alfabético, a Inês compreendeu que as primeiras três palavras pertenciam à mesma família e, como tal, foram escritas com a mesma letra, embora o diminutivo

tenha sido escrito, propositadamente, com a letra em maior dimensão, o que evidencia que a participante terá a noção que a palavra *gatinho* embora reenviando para um referente mais pequeno, é mais longa na oralidade e, como tal, teria de ser representada na escrita, provavelmente, com mais letras para corresponder a uma escrita convencional.

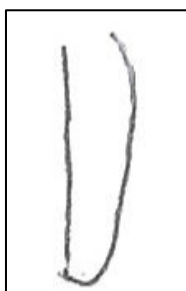


Figura 14:
Exemplo de escrita da letra O com fonetização

Na escrita da frase foi também possível constatar que a participante, no pré-teste não escreveu os artigos definidos (e.g., *O*) o que indicou que a participante ainda não entendia a escrita como sendo uma forma de representar a oralidade (Gombert, 1996). Contudo, no pós-teste é possível verificar-se a evolução, na medida em que a participante representa na escrita o som da oralidade, ou seja, a letra *o*, mas com o som [u] na oralidade.

Assim, podemos indicar que a participante embora se encontre num nível de transição entre a escrita grafo-perceptiva e a silábica sem fonetização, já compreendeu algumas regras de construção frásica. (fig. 14)

O	gato	Come	O	Rato
U	EI	PAD	U	AI

Figura 15: *Exemplo de frase com escritas de fonetização e com regras frásicas*

Outro aspecto que se considera relevante é o facto da Inês, ao nível do pós-teste, escrever a mesma palavra, de maneiras diferentes, consoante a palavra se encontre isolada ou em contexto de frase. Como se irá clarificar no exemplo seguinte, quando lhe foi pedido que escrevesse a palavra *gato* em contexto singular, a Inês escreveu TIA, como se pode verificar na figura 13.

Contudo, quando lhe foi pedido para escrever uma frase, com o mesmo referente, a Inês escreveu EI (fig.15), mostrando que a sua escrita pode situar-se numa

fase de transição entre o nível grafo-perceptivo e o início do estabelecimento da relação entre a escrita e a oralidade.

Os resultados obtidos no pós-teste corroboram estudos que sugerem que os programas de intervenção de escrita constituem um importante meio para a evolução das concepções das crianças em idade de pré-escolar (Alves Martins & Silva, 2006; Silva & Alves Martins, 2002, 2003; Silva, 2003, 2004). Especificamente neste caso, pode argumentar-se que a participante de nível grafo-perceptivo, após as sessões do programa de intervenção, onde foi confrontada com escritas hipotéticas de nível silábico com fonetização, apresentou uma evolução conceptual nas suas escritas.

A eficácia destes programas na evolução da qualidade das escritas inventadas das crianças apresenta-se como uma consequência dos princípios orientadores dos mesmos, uma vez que, como já foi anteriormente referido, as estratégias inerentes à implementação dos programas de escrita têm como base operacional as escritas inventadas das crianças (e.g., Mann, 1993). Estas actividades de escrita permitem à jovem mobilizar não só os seus conhecimentos sobre o código escrito, mas também as competências de análise do oral, estabelecendo hipóteses sobre a correspondência entre a escrita e a oralidade (Mata Pereira, 2005).

Assim, pode concluir-se que as actividades de escrita inventada, desenvolvidas no âmbito dos programas de intervenção de escrita, permitem o estabelecimento das primeiras considerações relativas à natureza da relação entre a escrita e a oralidade (Alves Martins & Silva, 2006; Simões do Vale, 2000).

O progresso evidenciado nas escritas inventadas pela Inês no pós-teste parece, também, resultar do tipo de metodologia subjacente ao programa de intervenção, nomeadamente, o estabelecimento de conflitos cognitivos (e.g., Piaget, 1971) e sócio-cognitivos (e.g., Vygotsky, 1978) inerentes ao confronto entre as escritas produzidas pela participante e escritas hipotéticas de nível conceptual superior – *escritas silábicas com fonetização*. Este tipo de confronto age na zona de desenvolvimento potencial da participante (e.g., Vygotsky, 1978), permitindo-lhe reflectir sobre as hipóteses subjacentes ao processo de construção da escrita e perante um *feedback* imediato após a escrita das suas próprias produções. A descentração envolvida neste processamento potencia a procura de critérios objectivos como forma de justificação, ao mesmo tempo que possibilita o acesso ao tipo de pensamento da criança durante e/ou após a actividade de escrita.

Outro aspecto importante que se considera importante reflectir é o trabalho de consciência fonológica que foi sendo realizado a partir da 4ª sessão. Com base no conflito que emerge para as crianças relativamente à relação entre as partes de uma palavra e o seu todo, esta relação irá promover o aparecimento da ideia de que a cada parte de uma palavra escrita corresponde uma parte da palavra no oral. Assim, a Inês parece ter começado a relacionar duas totalidades diferentes, ou seja, por um lado as partes da palavra oral - as sílabas - e a palavra oral na sua totalidade e, por outro, as partes da palavra escrita - as suas letras - e o conjunto dessas letras, a totalidade.

Os resultados obtidos corroboram os resultados obtidos por Silva e Alves Martins (2002) uma vez que as autoras defendem que os programas de escrita das crianças em idade de pré-escolar promovem o desenvolvimento da consciência fonológica e consolidação das concepções infantis sobre entidades fonémicas, procurando uma maior clareza cognitiva relativamente à estrutura alfabética, uma vez que funcionam como actividades que permitem a reflexão sobre o oral e à mobilização das sílabas e das letras aquando da tentativa de escrita.

Neste sentido, os treinos fonológicos e os programas de intervenção centrados na escrita resultam em progressos relativamente às conceptualizações, por parte das crianças, sobre a linguagem escrita, mas também sobre as suas competências fonológicas (Silva & Alves Martins, 2002, 2003). Como tal, pode concluir-se que os programas de intervenção da escrita permitem o estabelecimento das primeiras considerações relativamente à relação entre o oral e o escrito. Neste sentido, o nível conceptual da Inês relativamente à escrita condiciona a sua capacidade para analisar as palavras nas suas unidades sonoras. Contudo, a utilização de um suporte de escrita, de acordo com letras que conhece, permite-lhe a representação das unidades do oral analisado.

Outro aspecto que nos parece interessante identificar é a evolução relativamente ao conhecimento das letras do alfabeto. Como foi referido anteriormente, o conhecimento do alfabeto é uma aquisição precoce nas crianças, aprendendo desde cedo as suas características visuais e a sua grafia. Segundo Mata Pereira (2005, p. 77) *“o conhecimento do nome das letras tem um papel importante na evolução das conceptualizações infantis quando é mobilizado na análise oral”*. Alguns autores (e.g., Ferreiro & Teberosky, 1979; Alves Martins, 1994) analisaram as escritas de crianças anteriores à aprendizagem escolar e concluíram que as crianças utilizam

sílabas como base para a análise da estrutura fonológica das palavras, sem que necessariamente tenham em consideração as letras que escolhem ou as características fonológicas. Em algumas situações, crianças que já se encontram num nível de escrita silábica, fazem a silabação com recurso às letras convencionais, contudo outras, como é o caso da Inês, fazem-no de uma forma inconsistente, podendo utilizar as mesmas letras representar segmentos fonológicos distintos.

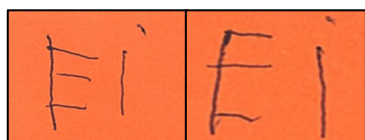


Figura 16: Exemplo de escrita silábica sem fonetização
Figura 17: Exemplo de escrita silábica sem fonetização

Como no seguinte exemplo, onde podemos verificar que a Inês segmentou *Castor* (fig.16) e *Pulga* (fig.17) correctamente “são duas palmas”, embora em ambos os casos tenha escolhido letras aleatórias para escrevê-las, optando por escrever as mesmas letras para palavras distintas.

Contudo, com a evolução do nível de escrita, a escolha deixa de ser aleatória, começando a ser feita de forma consistente e respeitando os critérios fonológicos – *escrita silábica com fonetização*, como é o caso das escritas de confronto hipotéticas que foram utilizadas.

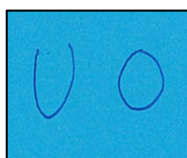


Figura 18: Exemplo de escrita silábica com fonetização

No exemplo que irá ser apresentado de seguida, optou-se por escrever duas vogais (fig. 18), uma vez que na palavra “Burro” estas correspondem ao som que é ouvido pela criança.

Através da análise dos resultados da Inês podemos considerar que a participante ainda não se encontra num nível de escrita silábica com fonetização, escolhendo as letras de forma aleatória, e tendo mais em consideração as letras que conhece, que o som na oralidade da palavra.

Embora Alves Martins e Silva (1999) defendam que em crianças de idade pré-escolar o conhecimento do nome de algumas letras poderá funcionar como facilitador da transição entre o oral e a escrita, esta estratégia parece não ter sido mobilizada pela Inês. Mesmo quando utilizadas palavras facilitadoras, não parece que a Inês tenha beneficiado desta ajuda .

Os resultados de diversas investigações (Byrne, 1992; Byrne & Fielding-

Barnsley, 1989, 1990; Tunmer, Herriman, & Nesdale, 1988, cit. por Valente & Alves Martins, 2004) confirmam a hipótese de interação entre a consciência fonológica e o conhecimento do nome das letras para a aquisição do princípio alfabético. De acordo com estas investigações a consciência fonémica, e o conhecimento do nome ou som das letras não são, por si só, suficientes para a aquisição do princípio alfabético. Como tal, é necessária a sua combinação para que se possa progredir (Valente & Alves Martins, 2004). Sugerimos, assim, que a evolução da Inês aconteceu na medida em que foram trabalhadas estas duas estratégias no decorrer do programa de intervenção.

2. Análise Qualitativa Sessão a Sessão

O programa de intervenção à medida foi constituído por 10 sessões, com a particularidade de ser ajustado sessão a sessão, de acordo com os progressos e retrocessos da Inês. Os objectivos para cada sessão e as estratégias utilizadas foram sendo delineadas com base na sessão anterior. De seguida, apresenta-se, para cada sessão, um resumo das informações relativas aos objectivos, estratégias mobilizadas, matérias verbais e duração, protocolos e resultados propriamente ditos. Portanto, cada sessão foi desenhada tendo por base a prática da própria intervenção e a fundamentação teórica anteriormente apresentada.

Sessão 1

A primeira sessão do programa de intervenção teve como intuito confirmar em que nível conceptual de escrita a Inês se encontrava. A tabela apresenta os objectivos, a duração da sessão, o material verbal, e as estratégias mobilizadas na primeira sessão. (tabela 3):

Tabela 3

Quadro resumo da 1ª Sessão

Objectivos	Duração sessão	Material verbal	Estratégias
Avaliar a diferenciação entre: 1.Letras, 2.Números 3.Sinais de pontuação	Aproximadamente 23 minutos	Desenhos: • Escrita com letras • Escrita com letras e números • Escrita com letras, números e sinais de pontuação	1. Visual: Diferença escrita/desenho; 2. Metacognitiva: Funcionalidade da escrita

Foi pedido à participante que desenhasse o que quisesse e que escrevesse o que tinha desenhado. Num primeiro momento foi pedido à participante que escrevesse com letras (fig. 19), de seguida com letras e números (fig. 21) e, por fim, com letras, números e sinais de pontuação (fig. 23). Cada desenho da Inês foi intercalado com um desenho de uma menina hipotética, com o intuito de se criar um conflito cognitivo. No primeiro desenho da hipotética jovem (fig. 20) e foi pedido à Inês que diferenciasses o desenho da escrita, bem como antecipar o que estaria escrito no desenho (“Eu sou a fada madrinha”). Num segundo desenho (fig. 22) foi pedido à Inês que indicasse onde estariam os números e onde estariam as letras. Por fim, foi pedido que distinguísse onde estariam as letras, os números e os sinais de pontuação (fig. 24).

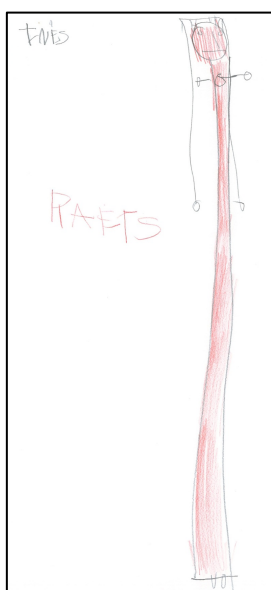


Figura 19:
Exemplo de escrita com letras

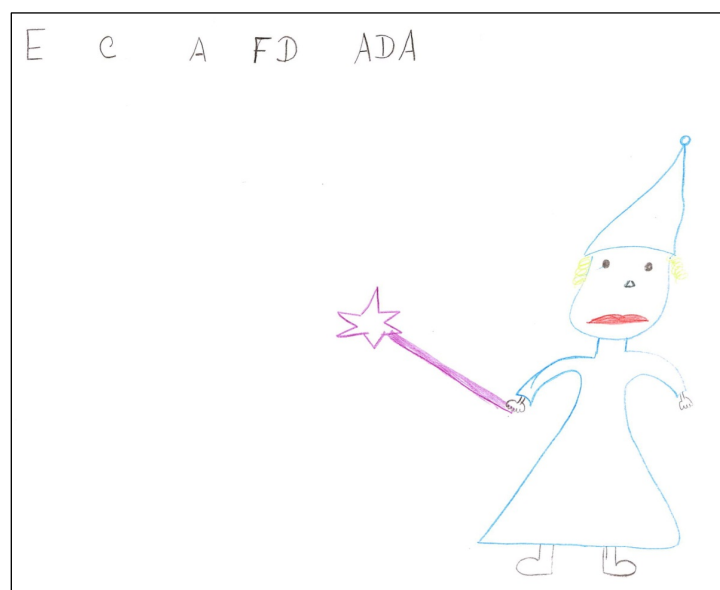


Figura 20: *Exemplo de escrita de confronto com letras*

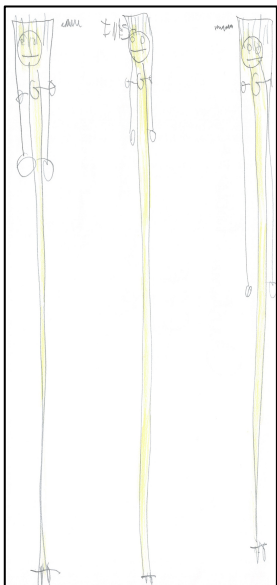


Figura 21:
Exemplo de escrita com letras e números



Figura 22: *Exemplo de escrita de confronto com números e letras.*

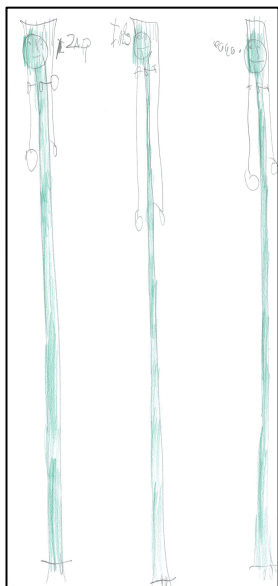


Figura 23
Escrita com letras, número e sinais de pontuação

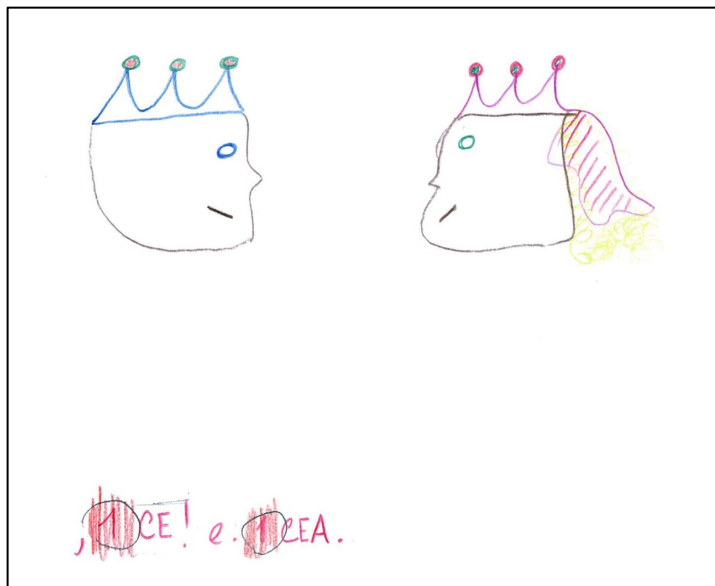


Figura 24
Escrita de confronto com letras, número e sinais de pontuação

Pode concluir-se que a Inês consegue distinguir letras de desenhos, números e sinais de pontuação, embora ainda escreva utilizando os números (fig.23).

É importante referir que a Inês se encontrava, tal como se pode constatar através do pré-teste, numa fase inicial da aquisição da leitura e escrita, *grafo-perceptivo* (Alves Martins, 1994) ou a fase *hipótese do nome*, segundo Ferreiro e Teberosky (1979), uma vez que a Inês já distingue desenhos de letras (fig. 20). Embora, em algumas situações, a Inês consiga antecipar as palavras através dos desenhos (fig. 20) e, como tal, poderemos dizer que se encontra no primeiro nível proposto por Ferreiro e Teberosky (*op. cit.*), indiferenciação entre imagem e texto.

É ainda importante salientar, que na figura 19, a Inês escolheu escrever o nome da investigadora (Irina), mas pediu que esta soletrar-se (“diz-me como se escreve”) e, como tal, representou o nome por 5 letras (RAETS), de forma aleatória fazendo a correspondência entre a letra que lhe era dita e cada letra que escrevia.

Nesta primeira sessão a Inês utilizou 7 das letras que compõe o alfabeto português: recorreu à escrita de 5 letras diferentes repetindo as letras R e A em dois momentos distintos. À excepção de uma letra – T – todas as restantes letras coincidiram com as letras que a Inês conhecia no pré-teste – R, A, E, S.

Sessão 2

Com base nos resultados da sessão anterior delineou-se uma sessão cujo objectivo foi trabalhar com a Inês palavras que ela já conhecia e identificasse.

A tabela apresenta os objectivos, a duração da sessão, o material verbal, e as estratégias mobilizadas na primeira sessão:

Tabela 4

Resumo da operacionalização da 2ª Sessão

Objectivos	Duração Sessão	Material Verbal	Estratégias
1. Identificação do nome através da escrita global;	Aproximadamente 15 minutos	• Frase com palavras conhecidas;	1. Mobilização de correspondências grafo-fonológicas;
2. Identificação da palavra através de um referente desenhado;		• Imagem em que o referente está desenhado;	2. Visual: Uso da imagem do referente
3. Definição no nível conceptual de escrita.		• Palavras com léxico familiar;	como antecipação à escrita

De acordo com os gostos pessoais da Inês escolheram-se as seguintes palavras para a 2ª sessão:

Tabela 5

Palavras mobilizadas para a 2ª Sessão

Palavras	
2ª Sessão	Ana Brás
	Televisão
	Telenovela
	Revista
	Cantora
	Cantiga
	Canção
	Cantor
	Princesa
	Bonita

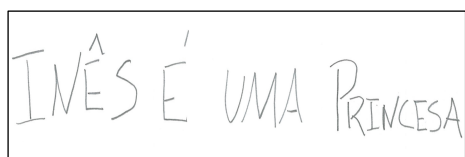


Figura 25: Exemplo de escrita global do nome

Inicialmente, foi pedido à participante que identificasse o seu nome na frase “ A Inês é uma Princesa” (fig. 25), para de seguida lhe ser lida a frase.



Figura 26: Escrita global do nome com antecipação do referente.

Num segundo momento, foi-lhe mostrada uma frase cujo referente estava desenhado (fig. 26), e foi-lhe pedido que antecipasse o que estaria escrito.

Este exercício foi repetido, mas desta vez o nome que a Inês teria de identificar seria o da sua amiga Ana Brás (fig. 21) e o referente seria “amigas”. Neste segundo exemplo, optou-se por além de desenhar o referente também escrevê-lo (fig. 22).

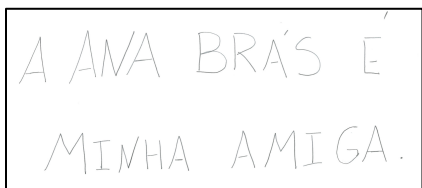


Figura 27: Exemplo de frase com o referente escrito.

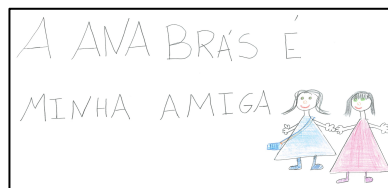


Figura 28: Exemplo de frase com o referente desenhado

Num segundo momento da sessão foi pedido à Inês que escrevesse um conjunto de palavras (Tabela 5), da melhor maneira que soubesse. Das dez palavras propostas, a Inês ainda manifestou vontade de escrever mais uma, que se referia ao nome de uma telenovela - “Mar de Paixão”. De seguida iremos apresentar o relativo a esta sessão.

<p>INÉS</p> <p>FOA ARA</p> <p>AOA</p> <p>AOMO</p> <p>BIN</p> <p>ARA</p> <p>BIZ</p> <p>ZABI</p> <p>ABI</p>	<p>Ana Brás</p> <p>Televisão</p> <p>Mar de Paixão</p> <p>Telenovela</p> <p>Revista</p> <p>Cantora</p> <p>Cantiga</p> <p>Canção</p> <p>Cantor</p>
---	--

Figura 29
Protocolo Sessão 2

No trabalho de escrita inventada verificou-se, claramente, que a escrita da Inês era grafo-perceptiva, ou seja, não procedia ainda à análise do oral nem efectuava, por consequência, correspondências grafo-fonéticas adequadas, recorrendo a grafemas diversificados e aleatórios para escrever as palavras pedidas.

Os três objectivos foram atingidos e ainda foi possível confirmar-se a hipótese que para a participante é preciso um conjunto de três ou mais letras para que se possa escrever. Mesmo quando se equacionou que a participante poderia estar num estágio de transição entre os níveis grafo-perceptivo e silábico, quando confrontada pelo investigador sobre o porquê de se escrever determinada palavra com três letras, a resposta é “porque sim, para escrever são precisas três”.

Como demonstram diversos estudos (e.g., Alves Martins, 1996; Ferreiro, 1988), a Inês reconhece o seu próprio nome e consegue identificá-lo em contexto de frase (fig. 25). Encontrando-se num nível grafo-perceptivo (e.g., Alves Martins, 1994) a Inês foi também capaz de, através do desenho, deduzir o que estaria escrito (fig. 26), evidenciando que a distinção entre desenho e letras ainda não está concluída (e.g., Ferreiro & Teberosky, 1986).

Por outro lado, e conforme salienta Ferreiro e Teberosky (1979), a Inês escreveu duas palavras (*Ana Brás* e *Cantora*) da mesma forma - ARA (fig. 29), e quando questionada, respondeu: “porque é assim”, mostrando claramente que se encontra num nível de escrita em que, como salienta Alves Martins (1996), o que conta é a intenção da sua escrita.

É ainda importante salientar que nesta sessão a Inês recorreu a escrita de 9 letras diferentes – A, R, F, O, M, B, N, I, Z – num total de 7 combinações de 3 letras (ex. AOA) e uma combinação de 4 letras (ex. AOMO). A letra A foi repetida em 89% das combinações. As letras O, B e I também foram utilizadas em diferentes momentos e fazendo diferentes combinações. As letras Z e F foram utilizadas, cada uma, apenas uma vez (11%).

Por fim, das 9 letras apresentadas, 5 eram as conhecidas, relativamente ao pré-teste, tendo a Inês utilizado para as suas escritas as letras M, B, N e I.

Com os resultados obtidos nesta sessão foi possível delinear uma nova sessão que potenciase o desenvolvimento da escrita.

Sessão 3

A partir dos resultados obtidos na sessão anterior, o objectivo desta sessão foi compreender se a escrita da Inês beneficiaria se as palavras utilizadas fossem palavras facilitadoras (Mann, 1933). A tabela apresenta os objectivos, a duração da sessão, o material verbal, e as estratégias mobilizadas na primeira sessão:

Tabela 6

Resumo da operacionalização da 3ª Sessão

Objectivos	Duração Sessão	Material verbal	Estratégias
I. Escritas com palavras facilitadoras	Aproximadamente 13 minutos	Vogais em posição inicial na palavra correspondem ao som da primeira sílaba (ex: unha)	1. Mobilização de palavras facilitadoras para estabelecimento de correspondências grafo-fonéticas; 2. Conflito Sócio - Cognitivo: Utilização de escritas de confronto; 3. Visual : Uso da imagem do referente como antecipação à escrita

De acordo com o objectivo da sessão, as palavras definidas foram vogais vocálicas (tabela 7).

Tabela 7

Palavras da 3ª Sessão

	Palavra
3ª Sessão	
	Alho
	Água
	Hélice
	Égua
	Ilha
	Iguana
	Óculos
	Ovas
	Uva
	Unha
	Unha

Neste caso, o primeiro som da palavra correspondia à sílaba vocálica representada por uma vogal aberta. Optou-se por esta estratégia com intuito de, tal como em estudos anteriores (e.g., Mata Pereira, 2005), facilitar o processo de transição da Inês de um nível grafo-perceptivo para um nível silábico. O objectivo desta estratégia centrou-se no desenvolvimento da compreensão grafo-fonética por parte da Inês, ou seja, na capacidade da Inês em perceber que ao som -dê- na oralidade corresponde a letra d na escrita. Portanto, que relacionasse que ao fonema da consoante *dê* esta relacionado o grafema d. É neste sentido que surge a estratégia das palavras facilitadoras, uma vez que ao som de uma sílaba corresponde ao som do fonema. Neste caso em particular, optou-se por escolher o primeiro som da palavra, e que este correspondesse à sílaba vocálica representada por uma vogal aberta. Podemos apresentar como exemplo a primeira palavra facilitadora, água. Relativamente à vogal a, esta pode ser representada por vários sons na oralidade. Contudo, o nome da letra a – á - contém o fonema que esta letra representa na palavra água, estando assim descodificado o a- grafema – a-fonema.

Tal como na sessão anterior, foi pedido à Inês que escrevesse as palavras (Tabela 6) como achasse que estaria certo. Após ter terminado de escrever a Inês era confrontada com um escrita mais evoluída que a sua e questionada sobre qual estaria certa, com o intuito de promover um conflito sócio-cognitivo.

De seguida irá ser apresentada o protocolo desta sessão:

IAES	RATS	Alho	A O
ABA	ZLA	Água	AUA
	ALH2	Hélice	EIC
	ITVES = ENS	Égua	EG
	Juueooouuuu = <u>ZBA</u>	Ilha	IA
	ABE = <u>ABE</u>	Iguana	IGA

Figura 30

Protocolo da 3ª Sessão

Através na análise do protocolo é possível afirmar-se que o objectivo da sessão não foi cumprido, e mesmo quando se verifica uma correspondência silábica, esta não foi intencional, mas sim devido às escritas de confronto mais evoluídas.

Os resultados da Inês vieram corroborar os estudos realizados por Matos (1999) em que a autora verificou que as palavras facilitadoras conduziram as crianças com um nível de escrita silábico a fazer uma análise do oral, embora este padrão não se tenha verificado em crianças com um nível de escrita pré-silábico. Segundo Matos (*op. cit*) e Alves Martins e Silva (1999) as crianças pré-silábicas não beneficiam da presença de palavras facilitadoras, uma vez que as suas produções escritas ainda não estabelecem qualquer tipo de relação com o oral. Ou seja, como as crianças apresentam poucas competências da análise do oral, torna-se mais difícil mobilizarem os seus conhecimentos sobre o nome das letras.

Verificou-se também a escrita com recurso a garatujas, o que pode demonstrar o desinteresse e a pouca motivação para a tarefa. Isto porque, no trabalho realizado anteriormente com a Inês as palavras escolhidas tinham tido, sempre, em atenção os seus gostos e serem de um léxico familiar, o que pode não ter acontecido nesta sessão, uma vez que a tónica foi posta em palavras facilitadoras.

A escrita da Inês é feita através de letras aleatórias sem ter em atenção a estrutura fonológica das palavras e recorrendo, em alguns casos, a números e garatujas, o que poderá demonstrar o seu cansaço relativamente à tarefa. Outro aspecto que corrobora esta ideia é que a sessão foi interrompida pela participante, quando no final da sexta palavra diz: “*Já chega. Mais não.*”

Optou-se, então, por terminar a sessão e continuar na sessão seguinte, com as palavras que faltavam, muito embora, viéssemos depois a constatar que a sessão seguinte não mostrou nenhuma diferença significativa relativamente à anterior, como se pode verificar através da figura 31.

A continuação da sessão anterior (fig. 31) evidencia uma clara desmotivação da Inês face à tarefa que poderá ser justificada por uma incompreensão sua relativamente à mesma e, consequentemente, não lhe atribuí qualquer valor e aplicabilidade.

INÊS	6/6/10	
RAO		Óculo
7AP		Ova
cell = <u>unha</u>		Unha
cell		Uva
cell/A		
		O C O
		O A
		U A
		U A

Figura 31

Protocolo da 3ª Sessão

Nesta sessão verificou-se que a Inês utilizou onze letras – R, A, T, S, L, H, G, E, B, O, V - sendo que 7 correspondiam as letras conhecidas no pré-teste. As letras T, L, G e B foram utilizadas embora não tenham sido identificadas no pré-teste como sendo conhecidas. Mantém-se a predominância da letra A, embora as letras R, L e E também tenham sido utilizadas em mais que uma situação. A Inês utilizou 23 letras para escrever 8 palavras.

Sessão 4

Esta sessão manteve o mesmo objectivo da sessão anterior, contudo as vogais foram substituídas por consoantes. O objectivo voltou a não ser atingido, mas foram inseridas duas novas variáveis à sessão: **consciência fonológica**, sendo pedido que antes de se escrever a palavra, esta fosse dividida por sílabas, e o número de sílabas correspondia o número de letras; e a **não utilização das escritas de confronto**. A tabela apresenta os objectivos, a duração da sessão, o material verbal, e as estratégias mobilizadas na primeira sessão. (tabela 8):

Tabela 8

Resumo da operacionalização da 4ª Sessão

Objectivos	Duração Sessão	Material verbal	Estratégias
1. Escritas com palavras facilitadoras com fonetização	Aproximadamente 12 minutos	• Consoantes em posição inicial na palavra correspondem ao som da primeira sílaba (ex: <u>d</u> edo)	1. Mobilização de palavras facilitadoras para estabelecimento de correspondências grafo-fonológicas; 2. Fonológica: segmentação silábica antecedendo a escrita das palavras

Em relação às palavras propostas optou-se pela não utilização de escritas de confronto, de forma a promover a construção das concepções entre o referente (apenas referenciado no oral) e a escrita. As palavras mobilizadas para a sessão foram:

Tabela 9

Palavras 4ª Sessão

4ª Sessão	Palavra
	Pedro
	Pera
	Mesa
	Dedo
	Feno
	Bêbado
	Zêzere
	Letra
	Negro
	Zebra
	Nemo

Nesta sessão, tal como na anterior, foi pedido à Inês que escrevesse as palavras que lhe seriam ditadas. Contudo, antes de escrever, a Inês teria de segmentar silabicamente todas as palavras (“Inês, hoje vamos fazer uma coisa nova, vamos partir as palavras em pedaços. Por exemplo, Inês fica I (palma). Nês (palma). Pode ser?”)

O protocolo será apresentado de seguida.

INÊS	Pedro	EAB	Bêbado
AIM			Zêzere
CAIS	Miguel	BEA PAB PAB	Letra
IASI	Pera	ABE	Letra
		BIE	Negro
		IBE BE	Zebra
ABE	Babuxa	BIE	Nemo
FAB	João		
DAI	Mesa		
INE	Dedo		
DAI	Maria		
DAS	Dedo		
INE	Feno		

Figura 32: Protocolo da 5ª Sessão

Com a análise detalhada deste protocolo, pode-se concluir que, embora o trabalho ao nível da consciência silábica tenha sido atingido, a participante realizou a segmentação silábica com algum grau de sucesso, optou, quase sempre, por escrever com o mesmo número de letra.

Nesta sessão verificou-se um entusiasmo maior por parte da Inês no decorrer da sessão, inclusive ao longo da sessão foi propondo palavras o que demonstrou

palavras um maior interesse e motivação. Esta oscilação de produção escrita e de motivação entre sessões é normal, como salientam Salvador, Albuquerque e Alves Martins (2012) uma vez que “o processo evolutivo de linguagem escrita não é um processo rígido, existindo uma certa descontinuidade no desenvolvimento da escrita que pode estar relacionada com diversos factores, entre os quais a natureza do material linguístico e as características das palavras” (p. 29).

Nesta sessão, as dezasseis palavras de escrita inventada foram escritas com quarenta e duas letras, num total de catorze combinações de 3 letras (ex. INE) e duas combinações com 4 letras (ex. CAIS) (fig. 20). A Inês usou as letras A, I, M, C, S, B, E, F, P, D e N, das quais reconheceu 5 no pré-teste e identificou 2. Surgiram, nesta sessão do programa de escrita, as letras I, B, D e N, embora já tivessem sido utilizadas anteriormente. As letras utilizadas com maior frequência foram o A, I, E e B, o que nos permite extrapolar que a Inês utiliza estas letras por se encontrar mais familiarizada com elas por serem letras que compõe nomes conhecidos para si, o próprio e o de uma amiga. Por outro lado, as restantes letras foram utilizadas apenas numa escrita inventada, com excepção da letra S, repetida por 2 vezes.

Sessão 5

Esta sessão, no seguimento do sucesso da sessão anterior, teve como objectivo a **escrita de palavras** (mono, bi e polissilábicas) **fazendo corresponder o som da sílaba a uma letra**. A tabela apresenta os objectivos, a duração da sessão, o material verbal, e as estratégias mobilizadas na primeira sessão. (tabela 10 e 11):

Tabela 10
Resumo 5ª Sessão

Objectivos	Duração sessão	Material verbal	Estratégias
1. Escritas com fonetização	Aproximadamente 7 Minutos	• Palavras mono, bi e polissilábicas	1. Mobilização grafo-fonológicas; 2. Fonológica: segmentação silábica antecedendo a escrita das palavras 3. Visual : Uso da imagem do referente como antecipação à escrita

Todas as palavras mobilizadas, mantendo-se a tónica nas palavras de léxico familiar, encontram-se na Tabela 11 apresentam suporte visual:

Tabela 11
Palavras 5ª Sessão

4ª Sessão	Palavra
	Baleia
	Hiena
	Aranha
	Foca
	Orca
	Andorinha
	Cão
	Raposa
	Sapo
	Mosquito

O procedimento desta sessão foi igual ao das sessões anteriores, contudo foi inserida uma nova variável: a imagem do referente antes da escrita da palavra. Ou seja, nesta sessão foi pedido à Inês que identificasse o animal, segmentasse o nome e depois o escrevesse.

O protocolo desta sessão será apresentado de seguida (tab. 21). É importante salientar que das dez palavras que se delinearão para esta sessão, a Inês apenas escreveu 4, sugerindo as outras 6 palavras.

BAH	INÊS	Maria (Sugestão da Inês)
OA H		Sara (Sugestão da Inês)
LAB		Orca
EBI		Andorinha
OA		Cão
ew		Raposa
ee		Célia (Sugestão da Inês)

Figura 33

Protocolo da 5ª Sessão

O objectivo foi parcialmente cumprido visto que em todas as palavras que a participante quis escrever efectuou a segmentação silábica com um grau de sucesso de aproximadamente 50%. Contudo, a segunda parte do objectivo não foi cumprida e, quando confrontada com a situação, reagiu passando a escrever com garatujas, esta regressão pode ser justificada, de acordo com Salvador, Albuquerque e Alves Martins (2012) pela consciencialização da Inês que a sua escrita não estaria correcta. Isto é

demais evidente porque, quando confrontada com escritas correctas, a Inês identificava-as como tal, mas quando lhe era pedido que escrevesse voltava a utilizar as garatujas como recurso.

Tal como já foi referido anteriormente, é plausível pensar-se que a Inês não demonstra qualquer interesse face á tarefa, pois não lhe atribui qualquer valor.

Nesta sessão verificou-se uma diminuição das letras utilizadas pela Inês – 6. As letras escritas foram B, A, R, O, L e E, sendo que como na sessão anterior houve um perdomínio da letra A, repetida em 4 das 5 palavras. Das letras utilizadas para a escrita 3 correspondem a letras reconhecidas no pré-teste (A, R e O), as restantes, embora já tendo sido utilizadas anteriormente, não se encontram nas letras reconhecidas pela Inês.

Na totalidade da sessão foram escritas 5 palavras, o que prefaz um total de catorze letras.

Sessão 6

A metodologia desta sessão foi semelhante à das sessões anteriores, tendo-se apenas retirado uma variável: o uso da imagem do referente. Esta metodologia foi usada de forma a facilitar a identificação através da correspondência com uma imagem. A tabela apresenta os objectivos, a duração da sessão, o material verbal, e as estratégias mobilizadas na primeira sessão:

Tabela 12
Resumo 6ª Sessão

Objectivos	Duração Sessão	Material verbal	Estratégias
I. Escritas com Fonetização	Aproximadamente 13 minutos	• Palavras mono e, bi e polissilábicas	1. Mobilização de correspondências grafo-fonológicas; 2. Fonológica: segmentação silábica antecedendo a escrita das palavras

As palavras escolhidas para esta sessão mantiveram o critério até aqui escolhido, serem do léxico familiar à Inês.

Tabela13
Palavras 6ª Sessão

6ª Sessão	Palavras mobilizadas
	Elefante
	Vaca
	Girafa
	Burro
	Elefante
	Vaca
	Girafa
	Macaco
	Sapo
	Mosquito
	Rã
	Doninha

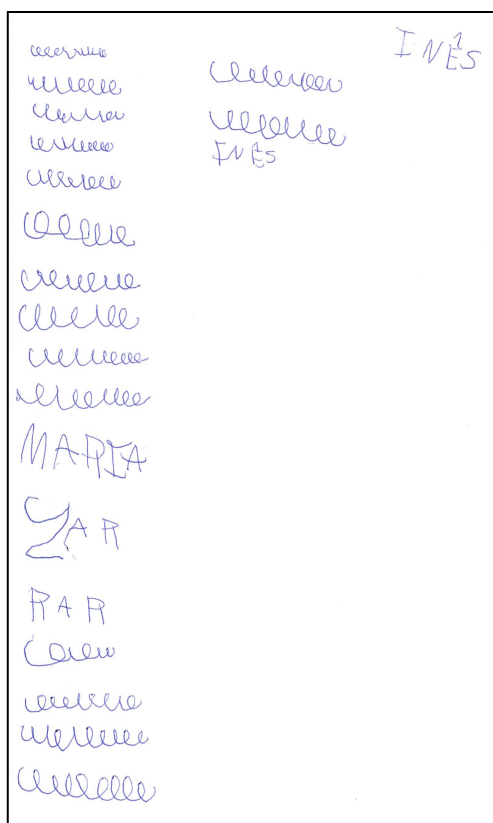


Figura 34 - Protocolo da 6ª Sessão

Nesta sessão foi pedido à participante que “partisse em pedacinhos todas as palavras que lhe iriam ser ditas” para depois escrever a palavra de acordo com o número de palmas.

O protocolo da sessão (fig. 34) será apresentado de seguida: Esta sessão representa, tal como na anterior se verificou, um recuo na evolução da participante, uma vez que não só o objectivo não foi cumprido, como a participante não realizou qualquer tipo de escrita grafo-perceptiva, o denominador comum a todas as outras sessões. Contudo, é de salientar que a segmentação silábica foi realizada em 37% das palavras, com um sucesso de 100%.

A determinada altura da sessão, e tendo-se verificado que a Inês estaria apenas a escrever com recurso a garatujas, optou-se por trabalhar o conhecimento do alfabeto, sendo-lhe pedido, após retomada a sessão, que escrevesse de acordo com as letras que conhecia. Contudo, este pedido não foi seguido pela Inês, continuando a escrever sem recurso a letras.

Também neste caso, parece-nos ser evidente que a falta de motivação face à tarefa pode resultar de uma insegurança relativamente às palavras apresentadas. Podemos afirmar que esta insegurança surge de uma compreensão relativamente à segmentação no oral cada vez mais evoluída que, por sua vez, poderá não se verificar nas produções de escrita da Inês, que começa a perceber que a escrita deve conter uma série de normas, regras de ortografia e concordância, que a participante pode ainda não se sentir segura para utilizá-las.

Outro aspecto muito importante, que também pode ter funcionado como entrave ao progresso na aprendizagem, é o facto ter se ter começado a trabalhar mais um componente, a consciência fonológica. Embora na sessão anterior já tivéssemos começado a trabalhá-la, a utilização de imagens e o pedido de segmentação da palavras podem ter resultado numa sobrecarga da memória de trabalho, fazendo com que esta sessão a estimulasse para lá da sua *zona de desenvolvimento potencial*.

Nesta sessão, a Inês escreveu 1 palavra com 3 letras. As letras utilizadas foram o B e o A, com repetição da primeira. Comparativamente ao pré-teste, a única letra conhecida era a letra A, embora o B, com o decorrer das sessões, se tenha manifestado com uma letra preferencial para as suas produções escritas. Mais uma vez, o uso da letra B (neste caso particular) e de outras letras também elas predominantes na escrita da Inês poderá dever-se à associação que faz com nomes que lhe são familiares, pensando que se serve para escrever um nome que lhe é conhecido, também será útil para escrever uma qualquer outra palavra, desde que com um combinação diferente.

Sessão 7

Tendo por base o retrocesso evidenciado nas duas sessões anteriores, nesta sessão foi imperativo pensar-se em novas estratégias para que fosse possível motivar a Inês para a tarefa. Assim, e porque se pensou que a imagem do referente poderia

ajudá-la na relação entre o oral e a escrita, dando-lhe um suporte visual e concomitantemente uma menor necessidade de recurso à memória fonológica. A tabela apresenta os objectivos, a duração da sessão, o material verbal, e as estratégias mobilizadas na primeira sessão:

Tabela 14

Resumo 7ª Sessão

Objectivos	Duração Sessão	Material verbal	Estratégias
1. Escritas com fonetização	Aproximadamente 17 minutos	• Palavras mono, bi e polissilábicas	1. Mobilização de palavras para estabelecimento de correspondências grafo-fonéticas; 2. Fonológica: segmentação silábica antecedendo a escrita das palavras 3. Visual : Uso da imagem do referente como antecipação à escrita

As palavras escolhidas para esta sessão mantiveram o critério até aqui escolhido, serem do léxico familiar à Inês.

Tabela 15

Palavras 7ª Sessão

7ª Sessão	Palavra
	Sapo
	Cão
	Raposa
	Leão
	Elefante
	Rinoceronte
	Papagaio
	Minhoca
	Rato
	Rã
	Orca
	Mosquito
	Avestruz

Foi pedido à Inês que identificasse o animal apresentado em suporte visual (Tabela 15). Posteriormente foi pedido que segmentasse silabicamente o nome do animal e, por último, que o escrevesse.

Como um dos principais objectivos da sessão era trabalhar-se a consciência fonológica optou-se por começar a sessão com a segmentação silábica do nome da investigadora. Replicar-se-á um excerto da conversa com a Inês.

Investigadora: “Como é que eu me chamo, Inês?”

Inês: “Irina”.

Investigadora: “Boa, e como é que partimos o meu nome em pedacinho?”

Inês e Investigadora: “(palma)I. (palma)Ri. (palma)Na.”

Investigadora: “Boa Inês! Então agora diz-me lá outra vez como se faz para eu escrever, por favor.”

(...)



Figura 35:
*Exemplo de escrita
silábica com
fonetização (nome
da investigadora)*

Investigadora: “Olha Inês, é assim que se deve escrever o meu nome?” (fig. 35)

Inês: Sim.

Investigadora: Foste tu que me ajudaste, obrigada.

(...)

Investigadora: Inês, agora em todas as palavrinhas que a Irina te disser, tu vais partir em pedacinhos com as palmas e depois vais escrever. Não te esqueças que bates as palmas e depois escreves o mesmo número de letras.

O protocolo apresentado na Figura 36 representa tudo o que foi trabalhado no decorrer da sessão 7.

IIR			
I BA	1	2	AIN
IA	3		
IA	4	5	6
IA	7	8	9
IA	10	11	
IA	12		
IA	13		
IA	14		

1- Irina

2- Sapo

3- Rã

4- Cão

5- Raposa

6- Orca

7- Leão

8- Elefante

9- Mosquito

10- Rinoceronte

11- Avestruz

12- Papagaio

13- Minhoca

14- Rato

Figura 36

Protocolo da 7ª Sessão

Relativamente à identificação do animal e segmentação silábica do nome a taxa de sucesso foi de 80%, aproximadamente. As palavras polissilábicas eram as que evidenciavam um menor grau de sucesso da segmentação silábica, o que pode estar relacionada com algumas dificuldades ao nível da articulação verbal, mas também porque, segundo Silva (2003) as tarefas de segmentação silábica exigem diferentes

níveis de capacidade de segmentação e, conseqüentemente, colocam diferentes desafios cognitivos às crianças. Nesta sessão foi dado um maior ênfase ao trabalho de segmentação silábica uma vez que este é um bom preditor do sucesso da aquisição e do desenvolvimento da linguagem escrita, como referem Silva e Alves Martins (2002, 2003).

Nesta sessão, tal como em sessões anteriores, é notório o uso de letras conhecidas para a Inês (como o I, o A e o B), letras estas que reconhece como sendo do próprio nome ou da “*amiga Ana Brás*”. Ainda é possível verificar que, em determinados momentos, a mesma seqüência de letras serve para classificar dois animais distintos. Quando confrontada com este facto, a Inês é capaz de dizer “*mas assim está bem*”.

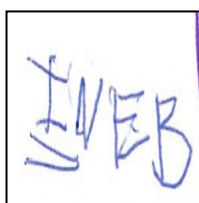


Figura 37: Exemplo de escrita sem fonetização em situação de auto-correcção

Contudo, quando se apercebe que está a utilizar por duas vezes a mesma combinação de letras, em alguns casos é a própria que se apercebe do erro e diz “*ai, enganei-me*”, acrescentando no início ou no final da palavras um nova letra, como por exemplo no caso em que ia escrever utilizando as letras do nome mas, ao aperceber-se do engano, emendou o I pelo E, e trocou o S pelo B.

Nesta sessão foram escritas quarenta e uma combinações de letras, combinadas de acordo com as letras I, B, A, E, N, D e P. Das 7 letras mencionadas, a Inês reconheceu 2 no pré-teste (A e E), identificou 2 (I e P) e às restantes têm sido apresentadas no decorrer das sessões. Esta diminuição do uso de letras conhecidas no pré-teste em detrimento de outro poderá indiciar que o trabalho na área da consciência fonológica, tal como referem os estudos anteriormente explicitados, estará a reflectir-se no conhecimento e, conseqüente, utilização de novas letras nas suas produções escritas.

Nesta sessão, mantém-se o A como letra predominante das suas produções, embora se comece a verificar uma tentativa de introduzir novas letras de forma mais sistemática, como por exemplo a letra N, que aparece 4 vezes em detrimento da letra E, que apenas aparece 3. A letra P foi utilizada apenas uma vez nas escritas inventadas da sessão.

Sessão 8

O objectivo da sessão foi, tal como nas sessões anteriores, a de **escrita de palavras** (mono, bi e polissilábicas), mas com a particularidade que nesta sessão se retiraram duas variáveis que tinham sido utilizadas na sessão anterior: imagem com o referente e o trabalho de consciência fonológica. Isto para evitar um excesso de estímulos. A tabela apresenta os objectivos, a duração da sessão, o material verbal, e as estratégias mobilizadas na primeira sessão:

Tabela 16
Resumo 8ª Sessão

Objectivos	Duração Sessão	Material verbal	Estratégias
1. Escritas sem fonetização	Aproximadamente 15 minutos	• Palavras mono, bi e polissilábicas	1. Mobilização de palavras para estabelecimento de correspondências grafo-fonéticas; 2. Visual: Auto-cópia;

Caso fosse necessário, poderiam ser mostradas as imagens das referentes relativas às palavras apresentadas (Tabela 17). As palavras escolhidas para esta sessão mantiveram o critério até aqui escolhido, serem do léxico familiar à Inês.

Tabela 17

Palavras 8ª Sessão

8ª Sessão	Palavra
	Abelha
	Javali
	Coelho
	Piriquito
	Mosca
	Pelicano
	Cisne
	Lobo
	Urso
	Raposa
	Esquilo
	Gafanhoto

Relativamente às 12 palavras propostas, a Inês escreveu 11, auto-propondo uma (Miguel).

Nesta sessão optou-se por não utilizar a estratégia da silabação antes de escrever para percebermos se verificava alguma evolução relativamente às primeiras produções escritas sem silabação.

AIA	Javali	NIN	Lobo
DAR	Coelho	DAB	Urso
DAR	Piriquito	ABR	Miguel
INR	Mosca	BER	Raposa
INB	Pelicano	BIN	Esquilo
BIN	Cisne	INE	Gafanhoto

Figura 38
Protocolo da 8ª Sessão

Concluiu-se, então, que relativamente à não visualização do referente, esse estágio já se encontra ultrapassado, sendo que a Inês já compreende que a escrita é uma forma de representação do oral, não necessitando de suporte visual para o estabelecimento de relações entre oralidade e escrita. Por outro lado, relativamente à dificuldade na segmentação silábica das palavras, constatou-se que não a incentivando a “*partir as palavras em pedacinhos*”, a Inês voltava a escrever com 3 letras, corroborando a teoria de Ferreiro e Teberosky (1979) que as crianças precisam de um mínimo de 3 letras para escreverem. A utilização de letras que lhe são familiares, como a E, I, N, A e o B, por exemplo, continua a ser uma constante, relativamente às sessões anteriores, o que pode indicar que a Inês ainda não está segura do processo de escrita, e da correspondência entre o oral e a escrita e, conseqüentemente, opta por escrever com letras que ela conhece como tendo um valor nas produções escritas.

Nesta sessão também se verifica um menor número de combinações repetidas, e isto pode resultar da mudança de metodologia relativamente à escrita das palavras. Nas sessões anteriores era dada uma folha à Inês e ela podia escrever de forma livre as palavras. Nesta sessão optou-se por lhe entregar um folha, que lhe era retirada, por cada palavra que era pedida. Assim, tentou-se controlar algum efeito de cópia de letras ou combinações – estratégia de auto-cópia (Fijalkow & Liva, 1988). Verificou-se então que, comparativamente a sessões anteriores, a Inês apenas por uma vez combinou as mesmas letras.

Como se verificou que ao nível da segmentação silábica a sessão tinha sido menos produtiva, decidimos, no final da sessão, pedir à Inês que lesse todas as palavras que tinha escrito, com ajuda da imagem do referente, e de seguida, para consolidar a segmentação, foi-lhe pedido que “*partisse em bocadinhos todas as palavrinhas que escreveste*”.

Nesta sessão foram escritas 36 palavras no total, sendo que foram feitas doze combinações, de 3 letras, usando as letras V, A, R, I, D, N, B e E. Destas 8 letras apenas 4 foram cotadas como conhecidas no pré-teste, o que demonstra a evolução da Inês relativamente ao conhecimento das letras. Nesta sessão, tal como já tinha acontecido na anterior, nota-se um uso sistemático de novas letras em detrimento das letras conhecidas. Ou seja, embora a Inês continue a utilizar a letra A com frequência, nesta sessão verificou-se que a letra I e N foram usadas com mais frequência (7), tal como as letras R e B que foram representadas 6 vezes. Exceptuando a letra V, todas

as outras letras (6) foram, pelo menos uma vez, repetidas em mais que uma combinação.

Sessão 9

Verificado o sucesso da sessão anterior, decidiu-se acrescentar duas novas variáveis, as escritas de confronto e, novamente, a segmentação silábica. A tabela apresenta os objectivos, a duração da sessão, o material verbal, e as estratégias mobilizadas na primeira sessão:

Tabela 18
Resumo 9ª Sessão

Objectivos	Duração Sessão	Material verbal	Estratégias
l. Escritas com fonetização	Aproximadamente 19 minutos	• Palavras mono, bi e polissilábicas	1. Mobilização de correspondências grafo-fonéticas; 2. Visual: Auto-cópia; 3. Conflito Cognitivo: Utilização de escritas de confronto 4. Fonológica: segmentação silábica antecedendo a escrita das palavras

As palavras escolhidas para esta sessão mantiveram o critério até aqui escolhido, serem do léxico familiar à Inês.

Tabela 19

Palavras 9ª Sessão

9ª Sessão	Palavra
	Panda
	Vaca
	Cavalo
	Borboleta
	Burro
	Macaco
	Girafa
	Melga
	Centopeia
	Andorinha
	Pulga
	Castor

Foi pedido à participante que segmentasse todas as palavras antes de as escrever. Foi-lhe, também, lembrado, que a cada sílaba deveria corresponder uma letra. Os resultados da sessão foram os seguintes:

BA	Panda	AI	IUS	Macaco	MA
EIA	Vaca	VA	EIA	Girafa	IA
IAS	Cavalo	AA	LA	Melga	LA
BIDE	Borboleta	QUE	INE	Centopeia	NTE
A	Burro	UC	IAE	Andorinha	AOI

Figura 39

Protocolo da 9ª Sessão



Figura 40
Exemplo de Escrita sem confronto

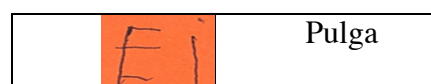


Figura 41
Exemplo de escrita sem confronto

Nesta sessão verificou-se o salto qualitativo na transição do nível de escrita grafo-perceptiva para um nível silábico, embora ainda não se possa afirmar que esta transição esteja totalmente consolidada. Para esta sessão, e dado o sucesso das últimas intervenções, o objectivo traçado foi o de escrita de palavras (mono, bi e polissilábicas) tendo como recurso a segmentação silábica realizada através do trabalho de consciência fonológica. Foram também reintroduzidas as escritas de confronto, de forma a criar-se um o conflito cognitivo entre as escritas da Inês e um participante hipotética. Embora as escritas de confronto fossem escritas silábicas com fonetização (Alves Martins, 1996), optou-se por não dar ênfase à fonetização, mas sim à silabação correcta. Registou-se um sucesso de 100% na segmentação silábica, embora seja importante referir que a investigadora interveio enquanto objecto de auxílio na contagem das sílabas, apenas. Num momento inicial verificou-se a tendência natural da participante em escrever com três letras, contudo quando a investigadora a alertou para “*cada palma corresponde a uma letra*”, a participante mostrou-se mais atenta e motivada para a tarefa.

Era sempre pedido à Inês que após escrever a palavra lesse o que tinha escrito, de forma à própria participante se aperceber de possíveis incorreções.

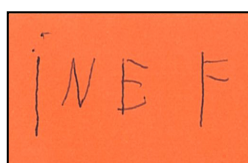


Figura 42
Exemplo de
escrita sem
fonetização de
auto-correcção

Nos casos em que detectava algum erro, a participante optava por segmentar novamente e acrescentar ou retirar alguma letras, como por exemplo no caso da escrita da palavra *centopeia*, inicialmente a participante escreveu 3 letras (I N E), mas quando reparou que a palavra estava incompleta afirmou “*falta o a*”, acrescentando-o de seguida (F).

Relativamente à produção escrita, optou-se por manter a mesma metodologia, entregando uma folha por cada palavra. Foi possível verificar que embora se verifique a utilização das mesmas letras, não existe nenhuma combinação repetida. Relativamente às escritas de confronto, embora a Inês as considerasse como estando

certas, quando questionada sobre qual estaria mais certa respondeu “a minha”, mostrando assim que ainda se encontra muito centrada em si mesmo e que lhe é difícil pensar no outro. Contudo, a existência de um outro com os mesmos gostos parece despertar na Inês uma vontade de perceber a forma como ele escreve o que pode resultar num conflito cognitivo interno não verbalizado, a não ser quando diz “*quero ver o que escreveu a tua amiga*”.

A sessão 9 caracterizou-se pela escrita de doze palavras, e foram utilizadas um total de 35 letras. As letras usadas pela Inês na escrita das palavras foram B, A, R, E, I, D, N, S, L e F. Das dez letras referidas 5 foram identificadas no pré-teste e as restantes letras foram surgindo no decorrer do programa de intervenção. Durante a sessão a letra mais frequentemente utilizada foi o I, não identificada no pré-teste, enquanto que as letras R, F, D e S foram utilizadas na escrita de uma única palavra. Nesta sessão, verifica-se uma maior variação nas combinações e, apenas nas duas últimas palavras, *Castor* e *Pulga*, a Inês utilizou o mesmo conjunto de letras, EI (fig. 28 e 29).

Sessão 10

A última sessão manteve o mesmo objectivo da anterior com o intuito de consolidar as aprendizagens adquiridas na sessão anterior. A tabela apresenta os objectivos, a duração da sessão, o material verbal, e as estratégias mobilizadas na primeira sessão. (tabela 29):

Tabela 20
Resumo 10ª Sessão

Objectivos	Duração Sessão	Material verbal	Estratégias
1. Escritas com fonetização	Aproximadamente 15 minutos	• Palavras mono, bi e polissilábicas	1. Mobilização de correspondências grafo-fonéticas; 2. Fonológica: segmentação silábica antecedendo a escrita das palavras; 3. Conflito Sócio-Cognitivo: Utilização de escritas de confronto; 4. Visual: Auto-cópia.

Como se verificou em todas as outras sessões, as palavras mobilizadas (Tabela 20) foram de animais, um léxico familiar a participante.

Tabela 21
Palavras 10ª Sessão

10ª Sessão	Palavra
	Leopardo
	Pantera
	Escaravelho
	Lebre
	Lagartixa
	Lagarto
	Gorila
	Alforreca
	Tubarão
	Vespa
	Leitão
	Cabrito

A metodologia da sessão foi igual à da sessão anterior, ou seja, foi pedido à Inês que segmentasse cada uma das palavras antes de as escrever. E foi, mais uma vez, lembrado, que deveria fazer corresponder “cada palma a uma letra”.

Apresentar-se-á, de seguida, o protocolo detalhado da sessão (fig. 43).

IAA rdo	Leopa	LAOD	EAA garto	La	ART
AIA a	Panfer	PTA	EIS rila	Go	OIA
SAE avelho	Escar	SAAEC	EINMF orreca	Aff	LOEA
LPA ixa	Lagart	LRTA	LAO barão	Tu	UAO
EE	Lebre	EE	EN spa	Ve	EA
BI o	Leitã	IO	IBE brito	Ca	AIO

Figura 43

Protocolo da 9ª Sessão

A Inês estava motivada para a tarefa e realizou todas as tarefas que lhe foram sendo pedida de forma exímia. Decidimos manter a estrutura da sessão anterior, embora tivéssemos optado que as imagens do referente seriam apenas mostradas se fossem solicitadas. Foi possível verificar que a participante progrediu relativamente ao nível de escrita. Contudo, considera-se que ainda não se pode considerar que a participante está num nível silábico, mas sim que se encontra num estágio de transição (e.g., Sharp, Sinatra & Reynolds, 2008). Foi interessante verificar que a Inês realizou todas as segmentações silábicas sozinha e sem que a investigadora tivesse que incitar. Através das suas respostas a Inês indicou que consolidou a relação que existe entre as produções orais e a escrita, percebendo que a escrita pode representar a oralidade.

As escritas de confronto funcionaram como uma forma de consolidação do conhecimento, mas também como forma de descentração de si mesmo. Isto porque, quando a Inês era confrontada com as escritas silábicas hipotéticas a Inês nunca foi capaz de dizer qual estaria certa, optando por responder “*estão as duas bem*”. Ou seja, a Inês foi capaz de perceber a perspectiva do outro (descentração), mas também foi capaz de perceber, enquanto produtora de escrita, que a sua era igual a do outro (consolidação de conhecimentos).

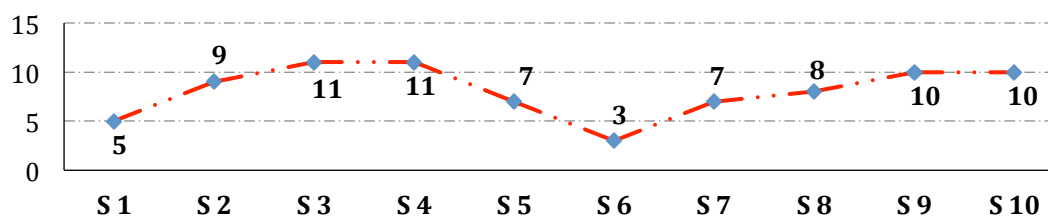
Os resultados desta sessão corroboram várias investigações (e.g., Silva e Alves Martins, 2002, 2003) que defendem que a consciência fonológica é um bom predictor no sucesso da aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita. Isto porque, ao longo das últimas sessões optou-se por trabalhar a consciência fonológica de forma mais sistemática e foi possível verificar a transição do estágio grafo-perceptivo para o início de um nível de escrita silábico.

3. Análise Quantitativa das Variáveis *Conhecimento das letras e Consciência fonológica*

Para finalizar este capítulo referente à análise e discussão dos resultados apresenta-se uma análise quantitativa relativamente ao conhecimento do alfabeto e à consciência fonológica, duas variáveis relacionadas com a aquisição do princípio alfabético. Para isso, serão apresentadas gráficos que indicam a variação das palavras correctamente segmentadas, bem como, a evolução da quantidade e variedade de letras utilizadas. Por fim, será também apresentado um gráfico sobre a duração temporal das sessões.

Como foi referido anteriormente, no pré-teste a Inês reconheceu dez letras das vinte e três apresentadas. Assim, apresentou-se numa primeira fase, o número de letras mobilizadas pela Inês ao longo das 10 sessões, uma vez que os resultados do pós-teste indicaram uma clara melhoria relativamente a esta variável, com a Inês a reconhecer 18 letras do alfabeto.

GRÁFICO 1
NÚMERO DE LETRAS MOBILIZADAS POR SESSÃO (S)

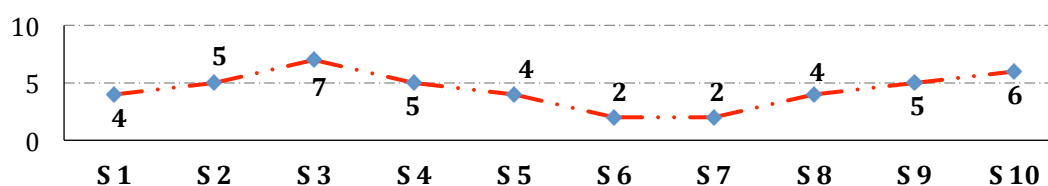


Através da análise do Gráfico 1 é possível constatar-se que, contrariamente ao que poderia pensar-se analisando, unicamente, o número de letras conhecidas entre o pré e pós-teste, o número de letras mobilizados pela Inês não variou muito ao longo das sessões. O número de letras mobilizadas variou entre as 3 e as onze letras, embora

combinadas de diferentes formas. A sessão 6, como já foi anteriormente referido, indica um evidente retrocesso no percurso desenvolvimental da Inês, o que se manifesta na quantidade de letras que a Inês mobilizou nesta sessão. Podemos supor que na sessão 2 e 3 a Inês encontrava-se motivada para a tarefa (mobilizou onze letras) enquanto que na 5ª se verifica uma ligeira diminuição na mobilização de letras (7), que termina com a mobilização de um número pouco expressivo de letras (3) na sessão 6. A pouca motivação para a tarefa/actividade poderá ter resultado da incompreensão sobre a funcionalidade das actividades por parte da Inês. Da sessão 6 até à 10, verificou-se uma mobilização crescente do número de letras (7, 8 e 10, respectivamente) que pode corroborar o que foi anteriormente dito sobre a atribuição de funcionalidade às tarefas que estavam a ser desenvolvidas.

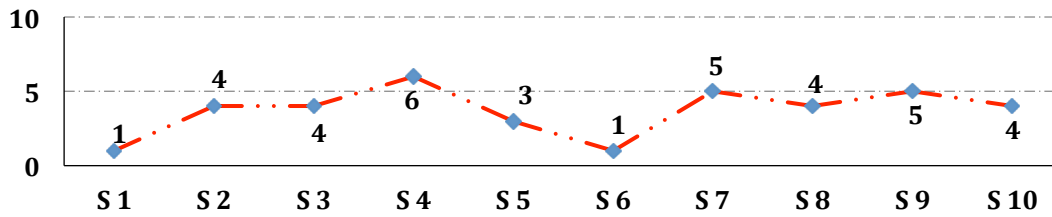
Considerou-se também pertinente analisar de que forma as letras mobilizadas nas sessões que coincidiam com as letras do pré-teste (Gráfico 2)

GRÁFICO 2
NÚMERO DE LETRAS MOBILIZADAS POR SESSÃO (S) - IDENTICAS ÀS
MOBILIZADAS NO PRÉ-TESTE



Verifica-se que em todas as sessões a Inês mobilizou letras idênticas às do pré-teste, variando esta mobilização entre 2 letras iguais à do pré-teste em 3 letras possíveis (S6) e 7 letras iguais ao do pré-teste num total de 11 letras mobilizadas (S3). Para que seja feita uma análise mais completa irá ser apresentado um gráfico que reflecte o número de letras novas, ou seja, não mobilizadas no pré-teste, que a Inês utilizou em cada sessão (Gráfico 3).

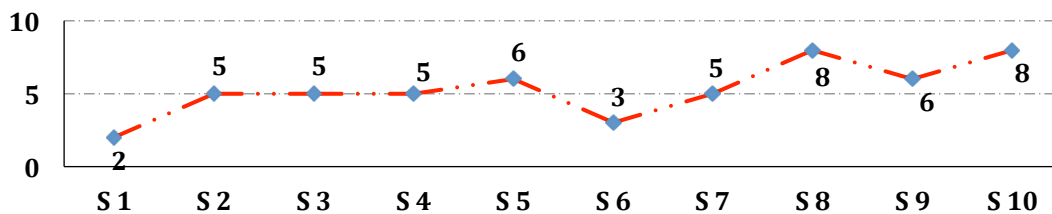
GRÁFICO 3
NÚMERO DE NOVAS LETRAS MOBILIZADAS



Verifica-se que o número de novas letras mobilizadas vai aumentando até a sessão 6, sessão onde se apresenta o recuo no desenvolvimento da Inês. A partir da sessão 6 verifica-se, novamente, um aumento do número de novas letras mobilizadas. A mobilização de novas letras comparativamente às mobilizadas no pré-teste, a partir da sessão 6, pode indicar um aumento da confiança da Inês relativamente à tarefa e, também, ao domínio da própria escrita. O facto de se sentir mais segura na escrita pode levá-la a mobilizar um maior número de letras e não apenas as que conhece, não esquecendo que o trabalho de consciência fonológica desenvolvido a partir da 4ª sessão, como foi dito anteriormente, também é um bom preditor para o conhecimento das letras (e.g., Mata Pereira, 2005; Silva, 2003).

Optou-se também por analisar o número de letras repetidas por sessão. Isto porque, após a análise detalhada do protocolo, foi possível constatar que a Inês usava as mesmas letras conjugando-as de diferentes maneiras. Sendo assim, o gráfico 4, representa o número de letras que foram repetidas em sessão.

GRÁFICO 4
NÚMERO DE LETRAS REPETIDAS MOBILIZADAS POR SESSÃO (S)

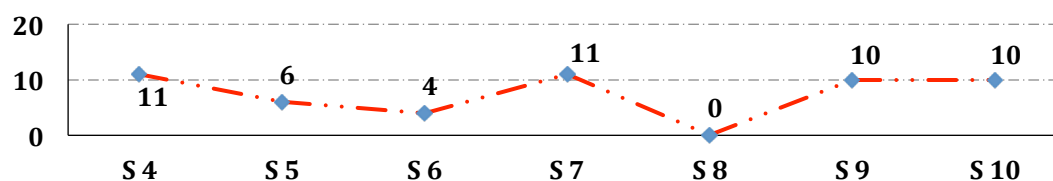


Constata-se que relativamente ao número de letras que repete, a Inês apresenta um percurso, mais ou menos, linear, repetindo diferentes letras em diferentes combinações, mas também a mesma letra numa só combinação. É importante

salientar que se considerou como “letra repetida” todas aquelas que foram representadas mais que uma vez na sessão.

Relativamente à consciência fonológica decidiu-se analisar o número de segmentações correctas ao longo das sessões.

GRÁFICO 5
CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA (Nº DE PALAVRAS CORRETAMENTE
SEGMENTADAS POR SESSÃO (S))



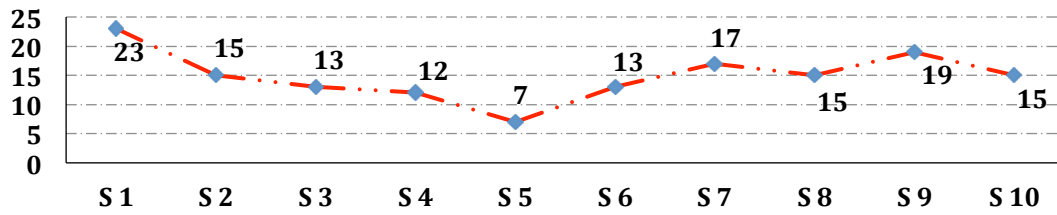
A análise do gráfico, e tendo em atenção que a média de palavras escritas pela Inês eram 12, evidencia que a Inês realiza a segmentação silábica da maioria das palavras. Através da análise qualitativa das sessões é possível indicar que a maior dificuldade da Inês é na segmentação de palavras com mais de 3 sílabas. Uma justificação que parece ser plausível é a ligeira deficiência na fala que a Inês apresenta e que a leva, muitas vezes, a juntar as duas últimas sílabas das palavras polissilábicas.

É importante realçar que contabilizou-se a sessão 8 como tendo zero segmentações correctas, contudo este valor está directamente relacionado com a estratégia escolhida para a sessão, a não segmentação das palavras.

As últimas duas sessões indicam que a Inês segmentou dez palavras de doze propostas correctamente o que pode indicar uma consolidação de conhecimentos.

Em último lugar decidiu-se analisar um gráfico relativo à duração do tempo de cada sessão (Gráfico 6), de forma a perceber se o tempo da sessão poderia ter tido alguma influência numa maior ou menos produtividade.

GRÁFICO 6
VARIAÇÃO DO TEMPO POR SESSÃO POR SESSÃO (S)



É possível afirmar-se que as sessões tiveram uma duração aproximada, à excepção da sessão 5, em que a Inês demonstrou algum cansaço. Esta fadiga não se deveu, directamente, ao trabalho que estava a ser desenvolvido, mas sim a factores externos à sessão. É também de realçar a duração da sessão 1 (23') uma vez que foi mais longa que qualquer outra. Este facto é passível de ser justificado através da dinâmica da própria sessão. Isto porque, optou-se que esta sessão fosse mais orientada para as concepções precoces que a Inês tinha sobre a escrita (e.g., Ferreiro & Teberosky, 1986)

VI. Conclusão

Neste capítulo irão ser apresentadas as conclusões do presente estudo, sintetizando-se os principais resultados obtidos. Serão ainda enumeradas algumas das limitações do estudo e sugeridas investigações futuras.

Este estudo apresentou como objectivo principal a compreensão do percurso desenvolvimental, de uma jovem com Trissomia 21, na aquisição da linguagem escrita.

Para compreender a problemática realizou-se 1 estudo de caso que possibilitou a compreensão do modo como se processa o desenvolvimento da linguagem escrita através da implementação de um programa de intervenção de escrita.

Os resultados obtidos corroboram os estudos anteriormente referidos sobre a eficácia dos programas de intervenção na aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita (e.g., Alves Martins & Silva, 2002), mesmo considerando que a Inês é uma jovem com Trissomia 21. A eficácia deste programa é justificada através dos princípios orientadores que os estruturam (e.g., Mata Pereira, 2005) Destacando-se as escritas inventadas, as escritas de confronto e a implementação das sessões na *zona de desenvolvimento potencial* da participante. Implicados, também, neste processo evolutivo de aquisição do princípio alfabético encontram-se duas variáveis fundamentais: a consciência fonológica e o conhecimento do alfabeto. O trabalho ao nível da consciência fonológica parece ter funcionado como variável catalisadora das correspondências entre a escrita e o oral (Alves Martins, 1994; Alves Martins & Silva, 1999). Por outro lado, o conhecimento do nome das letras, não indicou qualquer benefício para a participante, corroborando os estudos anteriormente referidos (e.g., Matos, 1999) que crianças com um nível de escrita grafo-perceptivo não beneficiam de palavras facilitadoras (Alves Martins & Silva, 1999; Mann, 1993).

Outra ilação que poderá ser tirada desta investigação é a vantagem de um programa de intervenção à medida. Isto porque, a maior vantagem que este programa apresenta face aos demais programas, é o facto de trabalhar sessão a sessão sobre a zona de desenvolvimento potencial, de acordo com os resultados obtidos na sessão anterior. Ou seja, todos os progressos e retrocessos realizados na sessão anterior foram tidos em consideração quando se elabora a sessão seguinte, de a potenciar-se as aprendizagens da Inês.

Outra consideração resultante deste estudo é o facto das primeiras aprendizagens sobre escrita poderem ser iniciadas e desenvolvidas em qualquer período do ciclo de vida.

Esta investigação permitiu compreender, através dos comentários e observações feitas pela participante no decorrer das sessões, as estratégias utilizadas pela participante em cada momento da sua escrita, tal como os momentos críticos no seu percurso de aprendizagem. O recurso a escritas de confronto como estratégia de estimulação de um conflito cognitivo evidencia que “este confronto que parece ser promotor do desenvolvimento conceptual, contribuindo para a construção de hipóteses sobre a escrita que estão para além de critérios grafo-perceptivos” (Mata Pereira, Alves Martins, & Silva, 2006, p. 121). Com base na utilização de escritas de confronto com silabação, verificou-se na Inês uma descentração que permitiu a sua evolução para outro nível conceptual de escrita.

Este estudo permite concluir que mesmo sendo uma participante com competências diferentes comparativamente à maioria dos estudos realizados (crianças em idade de pré-escolar), o processo evolutivo é semelhante. A participante evoluiu de um nível de escrita grafo-perceptivo para um estágio de transição, entre o grafo-perceptivo e o silábico sem fonetização. Esta evolução, tal como a literatura mais recente defende, não é linear, apresentando progressos e retrocessos. Esta ilação permite considerar-se a eficácia de uma intervenção à medida, em que os resultados são progressivamente analisados e preditores dos objectivos delineados para a sessão seguinte. Este tipo de metodologia torna-se uma mais valia neste tipo de programas de intervenção pois permite perceber, no final de cada sessão, o porquê de cada retrocesso e as estratégias que devem ser implementadas para que na próxima sessão os participantes possam progredir na sua aprendizagem.

O processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita, tal como os resultados obtidos confirmam, não é linear. O desenvolvimento apresenta-se com flutuações de acordo com o nível de consciência que a Inês detém a cada momento sobre a natureza da palavra apresentada e os seus próprios conhecimentos relativos à linguagem escrita.

A ideia de que as crianças entram em contacto muito precocemente com a linguagem escrita, seja a leitura seja a escrita, é incontestável nos dias de hoje, muito antes do ensino formal. Esta concepção possibilita inúmeras oportunidades de

reflexão acerca das actividades que se devem promover como facilitadores do desenvolvimento da linguagem escrita.

Neste sentido, estas preocupações remetem para o ensino pré-escolar, mas também para a importância do envolvimento dos pais, que devem valorizar e contextualizar as actividades de leitura e escrita nas rotinas diárias da família, nomeadamente através da sensibilização das crianças para as funcionalidades da comunicação escrita, recorrendo à escrita de cartas, de listas de compras, à leitura de receitas, de histórias, entre outras actividades que podem ser integradas no dia-a-dia. Ao contrário da linguagem oral, que surge de uma forma mais natural, a linguagem escrita requer uma aprendizagem mais forçada. No entanto, é importante que esta aconteça também, e sobretudo, em contextos naturais.

É neste primeiro contacto com a escrita que se começam a construir as representações a cerca da mesma, logo é de extrema importância que a leitura e a linguagem escrita, em geral, estejam associadas a momentos agradáveis e atitudes positivas por parte das crianças e das pessoas que com ela partilham os diversos contextos em que a criança se desenvolve.

Contributos e Limitações

De forma sucinta passaremos a apresentar os contributos gerais desta investigação:

- O programa de intervenção da escrita foi promotor da evolução de um nível de escrita grafo-perceptivo para um estágio de transição entre o grafo-perceptivo e o silábico sem fonetização no caso particular da Inês, uma jovem com Trissomia 21.
- O trabalho de consciência fonológica permitiu compreender que a Inês consegue estabelecer as correspondências entre a escrita e a oralidade.
- O trabalho de desenvolvimento e aquisição da escrita numa jovem de 16 anos de idade com Trissomia 21 permite considerar que é mais relevante actuar sobre a *zona de desenvolvimento potencial* de cada um, em detrimento de outras estratégias.

Como limitações deste estudo e, conseqüentemente, futuras propostas de trabalho salientam-se os seguintes aspectos:

- O facto de ser um estudo de caso impede que se faça uma extrapolação dos resultados obtidos.
- Alguns factores que não foram completamente controlados parecem ter influenciado a natureza dos resultados obtidos, em particular o número de letras conhecidas. Esta variável deverá ser melhor clarificada.
- Alguns factores externos, como por exemplo as diferentes horas a que decorriam as sessões, poderá ter funcionado como variável que influencia os resultados de uma sessão e, conseqüentemente, do estudo.
- A existência de poucos estudos que possam suportar as teorias relativamente à aquisição da linguagem escrita na Trissomia 21.
- A metodologia utilizada não se encontra aferida para uma população com DID, ou seja, os resultados de alguma provas podem ficar comprometidos (ex.: a consciência fonológica)

Tendo em conta as limitações apresentadas propõe-se como investigações futuras:

- replicações do estudo com jovens e crianças com Trissomia 21; mas também, com outro tipo de DID.
- As replicações deverão ter em conta diversos factores sócio-demográficos que poderão ser relevantes (e.g., nível sócio-económico; idade; nível de escolaridade dos pais) para a compreensão da temática e, conseqüente, extrapolação.
- Sugere-se, também, que se trabalhe mais aprofundadamente as variáveis predictoras da aquisição do Princípio Alfabético, tais como a consciência fonológica, como já é feito em estudos para a leitura, mas para os casos da escrita.
- Tentar relacionar-se a aquisição da linguagem escrita dos jovens com Trissomia 21 com a motivação para que estes têm para a mesma; e também, com as concepções que têm sobre a escola.

- Por outro lado, pensa-se que é pertinente realizarem-se estudos longitudinais de forma a compreender-se melhor a evolução conceptual da linguagem escrita, possibilitando que seja feitas comparações e avaliações mais detalhas dos processos inerentes a esta aquisição.
- Por fim, é igualmente importante pensar-se sobre a implementação de um programa de escrita à medida, numa escola ou instituição, com grupos heterogéneos, de forma a promover o conflito sócio-cognitivo intra-grupal.

Capítulo VII – Referências Bibliográficas

- Adams, M. (1998). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Alves Martins, M., & Lucas, S. (2010). Programas de Escrita no Pré-escolar: O Impacto da Acentuação da Sílabas Iniciais nos Progressos das Crianças. *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (p. 2980 - 2993). Universidade do Minho, Unidade de Investigação em Psicologia Cognitiva do Desenvolvimento e da Educação
- Alves Martins, M., & Quintas Mendes, A (1987). Evolução das conceptualizações infantis sobre a escrita. *Análise Psicológica*, 5 (4), 499-508.
- Alves Martins, M., & Silva, C. (1999). O nome das letras e a fonetização da escrita. *Análise Psicológica*, 1 (17), 49-63.
- Alves Martins, M., & Silva, C. (2006a). The impact of invented spelling on phonemic awareness. *Learning and Instruction*, 16, 41-56.
- Alves Martins, M., & Silva, C. (2006b). Phonological abilities and writing among Portuguese preschool children. *European Journal of Psychology of Education*, 21, 163 - 182.
- Alves Martins, M., Silva, C., & Lourenço, C. (2009). O impacto de programas de escrita na evolução das escritas inventadas em crianças de idade pré-escolar. In B. Silva, L. Almeida, A. Lozano & M. Uzquiano (Org.), *Actas do X Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp.3164-3177). Braga: Universidade do Minho, Centro de Investigação em Educação – Cied.
- Alves-Martins, M. (1996). *Pré-história da aprendizagem da leitura e da escrita*. Lisboa: ISPA.
- Alves-Martins, M. & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Ball, E., & Blachman, B.A. (1991). Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and development spelling? *Reading Research Quarterly*, 24 (1), 49-66.
- Barbosa, J. (1990). *Alfabetização e Leitura*. São Paulo: Cortez
- BRAGGIO, Silvia L. B. *A abordagem sociopsicolinguística da alfabetização*. In: *Leitura: teoria e prática*. ALB. Mercado Aberto, ano V, dez/86, nº08, p. 18-28.
- Bryant, P. E., & Goswami, U. (1987). Phonological awareness and learning to read. In J. Beech & A. Coley (Eds.), *Cognitive approaches to reading*. Chichester: Wiley.
- Bryant, P., & Bradley, L. (1987). *Problemas de leitura na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Buckley SJ, Bird G. (1993). Teaching children with Down syndrome to read. *Down Syndrome Research and Practice*. 1(1), 34-39.
- Buckley, s. (1985). Teaching parents to teach reading to teach language. In Wolfendale, S., & Topping, K. *Parental involvement in childrens reading*. Croom Helm.
- Buckley, S. J., (2001) Reading and writing for individuals with Down syndrome - An overview. *Down Syndrome Issues and Information*.
- Byrne, B. (1997). The learnability of the alphabetic principle : Children's initial hypotheses about how print represents spoken language. *Applied Psycholinguistics*, 17, 401-426.
- Byrne, B. (1998). *The foundations of literacy*. Hove, UK : Psychology Press.
- Cardoso-Martins, C. (1995). Sensitivity to Rhymes, Syllables, and Phonemes in Literacy Acquisition in Portuguese. *Reading Research Quarterly*, 30 (4), 808-828.
- Cardoso-Martins, C., & Batista, A. (2005). O conhecimento do nome das letras e o desenvolvimento da escrita: Evidência de crianças falantes do português. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18 (3), 330-336.

- Cardoso-Martins, C., & Batista, A.C.E. (2005). O Conhecimento do Nome das Letras e o Desenvolvimento da Escrita: Evidência de Crianças Falantes do Português. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18 (3), 330-336.
- Cardoso-Martins, Cláudia, & Frith, Uta. (1999). Consciência fonológica e habilidade de leitura na síndrome de down. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12(1), 209-224.
- Cardoso-Martins, C., & Silva, J. (2007). A relação entre o processamento fonológico e a habilidade de leitura; evidência da Síndrome de Down e da Síndrome de Williams.
- Cassany, D. (1998) (6ª edição). *Reparar la Escritura – Didáctica de la Corrección de lo Escrito*. Barcelona: Editorial Graó.
- Chauveau, G., & Rogovas-Chauveau, E. (1994). *Les chemins de la lecture*. Paris: Magnard.
- Cossu, G., Rossini, F. & Marshall, J.C. (1993). When reading is acquired but phonemic awareness is not: A study of literacy in Down syndrome. *Cognition*, 46, 129-138.
- Curto, L. Morillo, M. & Teixidó, M. (2000). *Escrever e ler: Como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler* (Vol.1) (pp. 27-47). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Downing, J., & Fijalkow, J. (1984). *Lire et Raisonner*. Toulouse: Privat.
- Editores.
- Ferreiro (2000). *L'écriture avant la lettre*. Paris: Hachette.
- Ferreiro, E. (1985, Fev). A representação da linguagem e o processo de alfabetização. *Cad. Pesq. São Paulo*, pp. 7-17.
- Ferreiro, E. (1985). A representação da linguagem e o processo de alfabetização. *Cad. Pesq. São Paulo*, pp. 7-17.
- 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. (1992). *Com todas as letras*. S. Paulo: Cortez Editora. *Histórico*. São Paulo: Scipione.

- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). *Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño*. Mexico: Siglo Veintiuno Editores, S.A.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1999). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fijalkow, J. & Liva, A. (1988). La copie du texte comme indicateur de l'apprentissage de la langue écrite. *Journal Européen de Psychologie de l'Education*, 3(4), 431-447
- Fijalkow, J., & Fijalkow, E. (1991). L'écriture inventée au cycle des apprentissages. *Dossiers de l'Education*, 18, 125-167.
- Fijalkow, J., Fijalkow, E., Pasa, L., & Ragano, S. (2006). Entrer dans la culture écrite dans um context de langage entier. 3 – L'écriture inventée. *Caractères*, 1, 26-48.
- Fowler, A. E., Doherty, B. J., & Boynton, L. (1995). The basis of reading skill in young adults with Down syndrome. In L. Nadel & D. Rosenthal (Eds.), *Down syndrome living and learning in the community* (p. 182-196). New York: Wiley.
- Gombert, J.E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: PUF.
- Gomes, I., & Santos, N. (2005). *Literacia Emergente: "É de pequenino que se torce o pepino!"*. Gulbenkian, Casa da Leitura.
- Gomes, I., & Santos, N. (2005). *Literacia Emergente: "É de pequenino que se torce o pepino!"*. Gulbenkian, Casa da Leitura.
- Goodman, Y. (1987). O desenvolvimento da escrita em crianças muito pequenas. In E. Ferreiro & M. Palacio (Eds.), *Os processos de leitura e escrita* (pp. 75-84). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Goswami, U, & Bryant, P. (1990). *Phonological skills and learning to read*. Hove: Lawrence Erlbaum.
- Hayes, J. R.; Flower, L. Identifying the organization of writing processes. In: Gregg, L.; Steinerg. (Eds.). *Cognitive processes in writing: an interdisciplinary approach*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1980. *infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Mann, V. (1993). Phoneme awareness and future reading ability. *Journal of learning Disabilities*, 26 (4), 259-269.
- Mata Pereira, M. (2005). *Programas de intervenção de escrita e a génese do processo de fonetização da escrita*. Tese de Mestrado: ISPA.
- Mata Pereira, M. (2005). *Programas de intervenção de escrita e a génese do processo de fonetização da escrita*. Tese de Mestrado: ISPA.
- Mata, L. (2008). A descoberta da escrita: Textos de apoio para educadores de infância. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita: Textos de apoio para educadores de*
- Medeiros, M. (2002). A investigação-acção-colaborativa como estratégia de formação inicial de professores na promoção do ensino da escrita. *Revista Portuguesa de Educação*. 15(001), 169-192.
- Medeiros, M. (2002). *Revista Portuguesa de Educação*. Braga: Universidade do Minho. vol. 15. pp. 169-192
- Nunes, T. (1992). Leitura e escrita: Processos e desenvolvimento. In A.S. Alencar (Ed.), *Novas Contribuições da Psicologia aos Processos de Ensino e Aprendizagem*, pp. 13-50. São Paulo: Cortez Editora.
- Piaget, J. (1971). *Le Jugement et le Raisonnement chez l'Enfant*. Genève, Suisse: Délachaux Niestlé.
- Pontecorvo, C. & Fabretti, D. (2003). Aprender un sistema de escritura, aprender una lengua. In C. Pontecorvo (Coord.), *Manual de psicología de la educación* (pp. 160-179). Madrid: Proa.
- Pontecorvo, C. & Zucchermaglio, C. (1990). A passage to literacy: Learning in a social context. In, Y. Goodman (Ed.), *How children construct literacy: Piagetian Perspectives* (pp. 59-93). Exeter, NH: Heinemann.
- Ramos, C., Nunes, T., & Sim-Sim, I. (2004). A relação entre a consciência fonológica e as conceptualizações de escrita em crianças dos 4 aos 6 anos de idade. *Da Investigação às práticas – Estudos de Natureza Educacional*. V(1), 13-33.
- Read, C. (1971). Pre-school children's knowledge of English phonology. *Harvard Educational Review*, 41, pp. 1-34.

- Read, C. (1975). *Children's categorization of speech sounds in English*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English, Research Report, n° 17.
- Read, C. (1986). *Children's creative spelling*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Ribeiro, M. (2005). “*Ler bem para aprender melhor*”:um estudo exploratório de intervenção no âmbito da descodificação leitora. Tese de Mestrado: Instituto de Educação e Psicologia. Minho.
- Ribeiro, M. (2005). “*Ler bem para aprender melhor*”:um estudo exploratório de intervenção no âmbito da descodificação leitora. Tese de Mestrado: Instituto de Educação e Psicologia. Minho.
- Sharp, A. C., Sinatra, M. G. & Reynolds, R. E. (2008). The development of children’s orthographic knowledge: A microgenetic perspective. *Reading Research Quarterly*, 43(3), 206-226.
- Silva, A.C. (2002). *Bateria de provas fonológicas*. Lisboa: ISPA.
- Silva, A.C. (2003). *Atá à compreensão do princípio alfabético*. Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Silva, C., & Alves Martins, M. (2002). Phonological skills and writing of pre-syllabic children. *Reading Research Quarterly*, 37, 466-483.
- Silva, C., & Alves Martins, M. (2003). Relations between children's invented spelling and the development of phonological awareness. *Educational Psychology*, 23, 3- 16.
- Sim-Sim, I. (1997). *Avaliação da linguagem oral. Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Sim-Sim, I. (2001). Um retrato da situação: Os dados e os factos. In I. Sim-Sim (Org.), *A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-escolar e no 1o Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora
- Teale, W. & Sulzby, E. (1986). *Emergent Literacy: Writing and reading*. Norwood, N.J.: Ablex
- Tolchinsky, L., & Teberosky, A. (1998). *The Development of Word Segmentation and Writing in Two Scripts*. *Cognitive Development*, 13, 121.
- Treiman, R., & Cassar, M. (1997). Spelling acquisition in English. In C. A. Perfetti, L. Rieben, & M. Fayol (Eds.), *Learning to spell: Research, theory, and practice across languages* (pp. 61-80). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Treiman, R. (1998). Why spelling? The benefits of incorporating spelling into beginning to reading instruction. In J. L. Metsala & L. C. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy* (p. 289-313). London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Troncoso, M. V. e Cerro, M. M. (2004). *Síndrome de Down: Leitura e Escrita*. Porto
- Vemon, S. & Ferreiro, E. (1999). Writing Development: A Neglected Variable in the Considerations of Phonological Awareness. *Harvard Educational Review*, vol. 69, 4, 395-415.
- Viana, F. L. & Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a ler: Da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições Asa
- Vygotsky, L. (1997). *Aprendizado e Desenvolvimento: um processo Sócio – ...*
- Vygotsky, L. (2007). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. (2009). *A imaginação e a arte na infância*. Lisboa: Relógio d' Água
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Anexos

Anexo 1 – Transcrição completa da 1ª Sessão.

Para que serve escrever?

Escrever música,
Hanna Montana
Inês Martins
Saber Inglês

Um desenho. O que estás a fazer? Um desenho para ti.

És tu. Irina. Queres escrever? Irina (RAETS)

Tu não achas que escrever é importante ou achas que não é importante?

Desenho da outra menina. O que achas que está aqui?

Bonito. Princesa.

O que escreveu ela?

A Irina é uma princesa e fixe.

Onde está o desenho e as letras?

Identificação das letras.

Agora outro desenho, o que tu quiseres.

Agora sou eu, a Ashley e a Hanna.

Agora escreves com letras e com números, pode ser?

Só escrevi com letras. Não quero escrever com números.

Escrita de nomes ao acaso.

Outro desenho. Quem é?

És tu. Que linda.

O que está escrito?

Fixe. A Irina é fixe.

Os números, onde estão?

Agora um último desenho para mim. O que é?

Sou eu (Inês), Ashley e a Hanna.

Vamos escrever com números e com letras e sinais de pontuação.

Escrevi igual ao meu. Não pode ser.

O que é este desenho?

É o rei e a princesa.

Não sei. Um rei e uma princesa.

Onde estão os sinais de pontuação? Identifica na folha.

Nota:

Investigadora

Inês

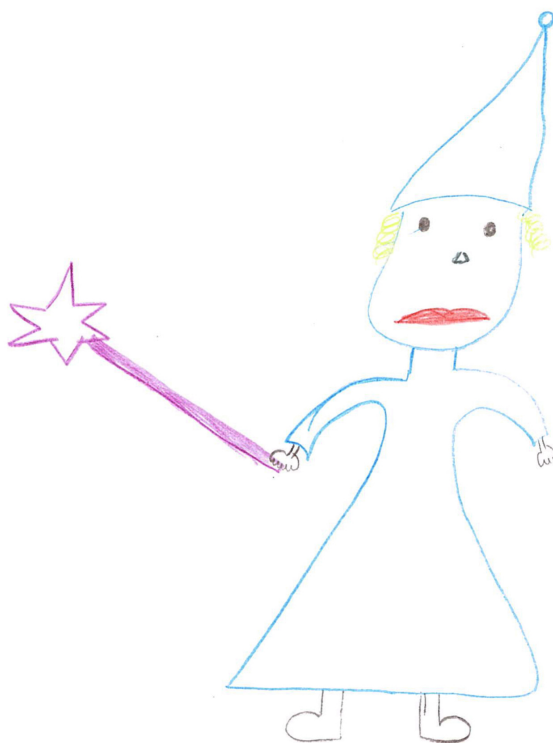
Anexo 2 – Protocolo da 1ª Sessão

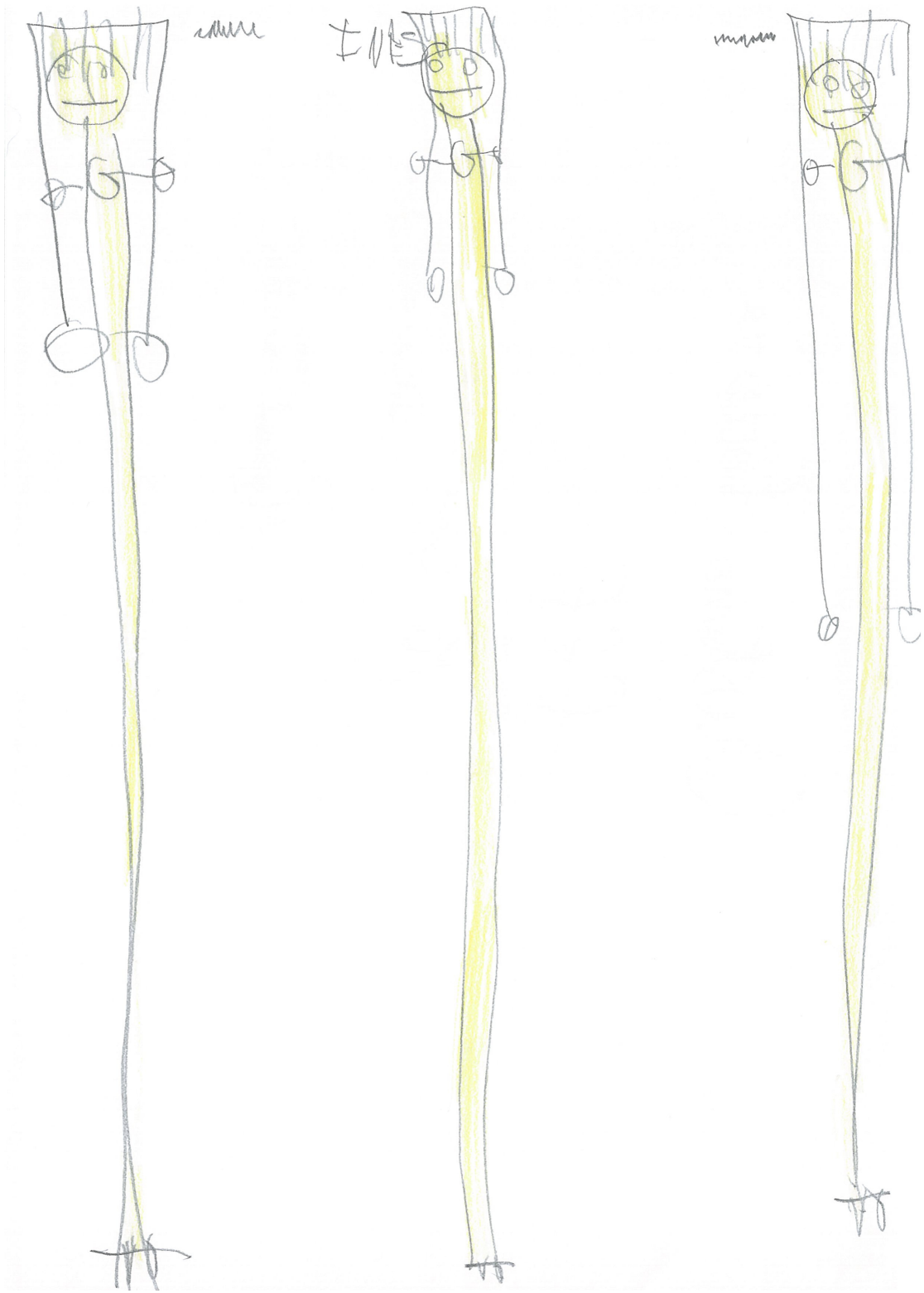
INES

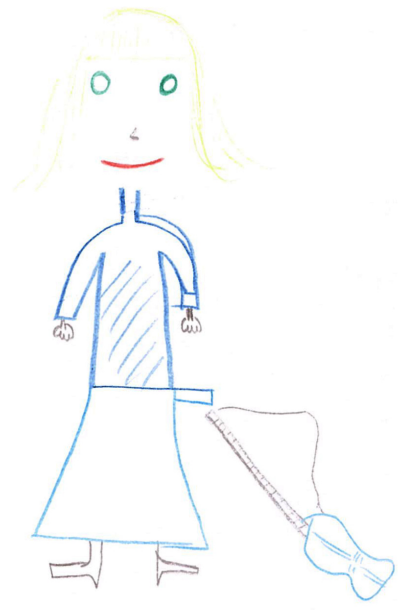
PAETS



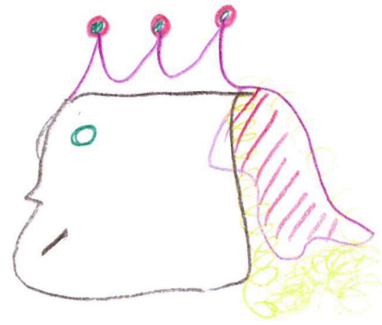
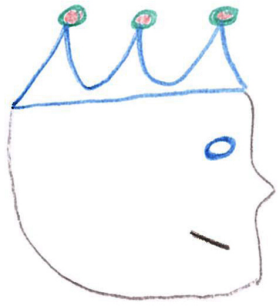
E c A FD ADA







2405 0105 10 000!



,1CE! e. 1CEA.

