

A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E A EMERGÊNCIA DA LINGUAGEM ESCRITA ANTES DO ENSINO FORMAL*

Introdução

As pesquisas desenvolvidas na sequência dos trabalhos de Clay (1966), de Downing (1970) e de Liberman (1973) têm comprovado a importante relação existente entre a aprendizagem da leitura, a consciência fonológica e o conhecimento que a criança tem sobre a linguagem escrita antes do seu ensino formal. Os comportamentos emergentes de leitura e escrita são a manifestação desse mesmo conhecimento e a consequência evidente da experiência com material escrito (livros, jornais, rótulos) e de escrita (lápiz, computadores, papel). Esta experiência contempla não só o manuseamento do material mas, e principalmente, a interação verbal sobre o seu uso, assim como a noção do papel que a linguagem escrita desempenha na vida cotidiana dos adultos.

No processo de evolução da emergência da escrita, as crianças vão construindo hipóteses acerca do sistema de escrita a que estão expostas, criando concepções sobre a mesma. As concepções infantis evoluem ao longo de um percurso, até culminarem na descoberta e domínio do princípio alfabético que caracteriza as línguas de escrita alfabética. A natureza das produções, de acordo com as hipóteses formuladas, reflecte os diversos graus evolutivos, descritos por Ferreiro e Teberosky (1991) e organizados em quatro níveis: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.

No nível pré-silábico, a criança faz uma leitura global das *palavras* que escreve, partindo da premissa que palavras diferentes devem ter um aspecto gráfico diferente, e produz uma variedade de grafismos parecidos com letras (ou algarismos), mas com alguma constância no número de caracteres produzidos por *palavra*. No nível silábico, cada letra representa uma sílaba, havendo por isso algum controlo do número de letras a utilizar na escrita de uma palavra, embora não exista qualquer correspondência fonética

* capítulo em co-autoria com Cláudia Ramos

entre as letras usadas e os respectivos sons. A escrita representa o discurso oral, *lido* silabicamente. No nível silábico-alfabético começa a surgir uma análise do oral que vai para além da sílaba e resulta do compromisso entre a hipótese silábica e o conhecimento da necessidade de um número mínimo e variado de letras para escrever uma palavra; neste nível as letras são escolhidas em função do som, embora a escolha nem sempre esteja correcta. Por fim, no nível alfabético, as palavras são segmentadas em unidades mínimas, os fonemas, e as letras seleccionadas atendem ao respectivo valor sonoro.

Com metodologias similares, diversos investigadores têm replicado em diversas línguas os estudos de Ferreiro e Teberosky (1991), nomeadamente em Português (Martins & Mendes, 1987; Nunes, 1992; Martins, 1994; Nunes, 1998), propondo, por vezes, reformulações na categorização dos diferentes níveis.

A descoberta e o domínio do princípio alfabético só são possíveis se a criança for capaz de analisar e controlar os segmentos que compõem a cadeia sonora da linguagem oral, ou seja, as palavras, as sílabas e os fonemas. É esta capacidade, denominada consciência fonológica, que permite a recodificação fonética, a qual beneficia da estimulação pedagógica decorrente da acção do adulto.

A importância da relação entre a consciência fonológica e a aprendizagem da decifração letra-som, bem como as implicações educacionais daí decorrentes, têm sido documentadas em inúmeras investigações produzidas a partir da década de setenta (cf. a propósito os capítulos 3 e 7 desta obra), deixando claro que a eficácia do ensino inicial da leitura depende do nível de consciência fonológica dos aprendizes de leitor.

A evolução atrás referida das concepções sobre a escrita e o progressivo domínio da consciência fonológica por parte da criança levaram-nos a equacionar a hipótese da existência de uma relação entre estes dois vectores, ou seja, a criança evolui nos conceitos que formula sobre a escrita em consequência de se tornar progressivamente consciente dos sons da sua língua materna. O objectivo deste estudo visa avaliar a existência e a força desta relação, tendo sido, para o efeito, formuladas as seguintes questões: *Qual o efeito do factor idade no nível de consciência fonológica, em diferentes tarefas, em crianças dos quatro aos seis anos? Qual a relação existente entre o nível de consciência fonológica das crianças e as conceptualizações que têm sobre a escrita?*

Procedimentos metodológicos

Para respondermos às questões formuladas desenhamos um estudo com uma metodologia correlacional e diferencial, comparando as médias de desempenho de grupos etários distintos e estabelecendo a correlação entre os valores obtidos nas variáveis em presença. Selecionámos para o estudo um grupo de crianças em idade pré-escolar. As crianças responderam a tarefas de consciência fonológica de forma a identificar as suas competências no que respeita a várias das dimensões desta capacidade. Numa segunda ocasião foram submetidas a uma entrevista com o objectivo de as situar em termos do respectivo nível conceptual sobre a linguagem escrita. A fim de verificar se a relação entre a consciência fonológica e a construção de hipóteses sobre a escrita é o resultado de um processo específico, e não de um processo mais geral como o nível de inteligência, as crianças foram também submetidas a um teste de inteligência não verbal.

A amostra foi constituída por 60 crianças de ambos os sexos, entre os 48 e os 75 meses de idade, que frequentavam quatro salas pertencentes a uma Instituição Particular de Solidariedade Social em Lisboa. As crianças foram subdivididas em quatro grupos de 15, de acordo com as idades (48-54M; 55-61M; 62-68M; 69-75M). Os sujeitos pertenciam a um nível sociocultural médio alto, aferido a partir da Grelha de Posições Sociais (Formosinho, 1987). Os dados foram recolhidos durante o ano lectivo entre Março e Maio de 2002. O quadro nº 1 mostra a sequência temporal da recolha de dados.

Quadro nº 1 – *Sequência temporal da recolha de dados*

<i>Sessões</i>	<i>Instrumentos</i>
1ª Sessão Março (duas semanas)	Matrizes Progressivas Coloridas de Raven. (Serie A, Ab, B). (cerca de 15 minutos por criança)
2ª Sessão Maio (duas semanas) Provas fonológicas: A. Supressão Sílabas Final B. Supressão Sílabas Inicial C. Classificação Sílabas Inicial	A. Supressão Sílabas Final Supressão da última sílaba em 10 palavras (5 minutos.) B. Supressão Sílabas Inicial Supressão da Sílabas Inicial em 10 palavras (10 minutos.) C. Classificação Sílabas Inicial Identificar, entre quatro palavras, as duas cuja sílaba inicial é igual (dez itens) (5 minutos).
3ª Sessão Maio (duas semanas) Provas fonológicas : D. Supressão Fonemas Final E. Supressão Fonemas Inicial F. Classificação Fonemas Inicial	D. Supressão Fonemas Final Supressão do fonema final em 10 palavras (5 minutos) E. Supressão Fonemas Inicial Supressão do fonema Inicial em 10 palavras (10 minutos) F. Classificação Fonemas Inicial Identificar, entre quatro palavras, as duas cujo fonema inicial é igual (dez itens) (5 minutos).
4ª Sessão Maio (duas semanas) Entrevista	Foi pedido às crianças que escrevessem um determinado número de palavras e uma frase, e que lessem o que haviam escrito, apontando com o dedo o que iam lendo. (15/20 minutos).
5ª Sessão Setembro (uma semana) Entrevista (33 crianças)	Foi pedido às crianças que escrevessem um determinado número de palavras e uma frase, e que lessem o que haviam escrito, apontando com o dedo o que iam lendo. (15/20 minutos).

Teste de inteligência não verbal

O nível de inteligência não verbal das crianças foi avaliado através do teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven. O teste foi administrado a cada criança individualmente e segundo o procedimento estandardizado.

Provas de consciência fonológica

Com a finalidade de avaliar genericamente as competências fonológicas das crianças foi utilizada uma bateria de provas fonológicas constituída por seis tarefas: Supressão da Sílabas Final, Supressão da Sílabas Inicial, Classificação da Sílabas Inicial, Supressão do Fonemas Final, Supressão do Fonemas Inicial e Classificação do Fonemas Inicial.

As tarefas fonológicas requeriam capacidades de classificação e manipulação de sílabas e de fonemas. Algumas das tarefas e itens utilizados foram adaptados do estudo de Silva (2001). Numa sessão foram administradas as três tarefas de sílabas e noutra sessão apenas as tarefas de fonemas. A apresentação das tarefas fonológicas às crianças foi feita individualmente, utilizando um computador portátil e o programa *PowerPoint*. Cada tarefa era constituída por 12 itens, dois de exemplo e 10 experimentais. A pontuação de cada item

era de um ponto por resposta correcta; a pontuação obtida por criança em cada tarefa correspondeu ao número de respostas correctas.

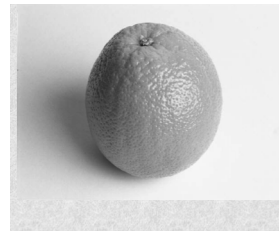
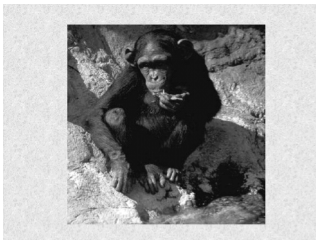
Nas provas de supressão de sílaba/fonema final e supressão de sílaba/fonema inicial, era pedido às crianças que dissessem como ficava uma palavra depois de eliminada a sílaba ou o fonema final e inicial. Nas provas de classificação de sílaba/fonema inicial as crianças deveriam categorizar duas em quatro palavras, segundo um critério de sílaba inicial idêntica ou fonema inicial idêntico.

- Instruções e exemplos de itens das provas de *supressão sílaba/fonema final e supressão de sílaba/fonema inicial*:

Supressão sílaba final

“Vamos jogar um jogo com palavras. Cada vez que carregares neste botão (botão esquerdo do rato) vai aparecer uma imagem diferente. Vou dizer-te que palavra é que corresponde a cada imagem e vais repetir essa palavra comigo. Depois, quero que digas como fica esta a palavra se não disseres o último bocadinho”.

Exemplos: Chimpanzé – Chimpa; Garfo – Gar; Laranja – Laran;

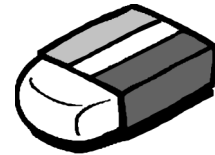


Supressão fonema final

“Vamos jogar mais um jogo com palavras [...], quero que digas como fica esta palavra se não disseres o último bocadinho mais pequenino de todos. Desta vez o bocadinho que não podes dizer ainda é mais pequenino do que aquele do outro jogo”.

Se a criança suprimir a sílaba final e não o fonema o adulto deve insistir explicando à criança: *“o bocadinho que quero que retires ainda pode ser mais pequenino do que esse que tiraste agora.”*

Exemplos: Chuva – Chuv; Funil – Funi; Borracha – Borrach.

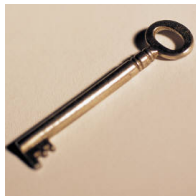


Supressão sílaba inicial

“Vamos jogar mais um jogo com palavras [...]. Depois, quero que me digas qual é o primeiro bocadinho dessa palavra”.

Posteriormente solicita-se à criança que diga como acha que fica a palavra depois de se tirar este primeiro bocadinho.

Exemplos: **Chave** –ve; **Vela** – la; **Chupeta** -peta



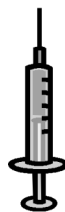
Supressão fonema inicial

Vamos jogar mais um jogo com palavras [...], quero que me digas qual é o primeiro bocadinho mais pequenino dessa palavra. Tem que ser só o mais pequenino de todos”.

Posteriormente solicita-se à criança que diga como acha que fica a palavra depois de se tirar este primeiro bocadinho – *“Se não disseres esse primeiro bocadinho mais pequenino, como é que achas que esta palavra fica?”.*

Se a criança suprimir a sílaba inicial e não o fonema o adulto deve insistir explicando à criança: *“o bocadinho que quero que retires ainda pode ser mais pequenino do que esse que tiraste agora.”*

Exemplos: **Vela** – ela. **Seringa** - eringa; **Vaso** -aso



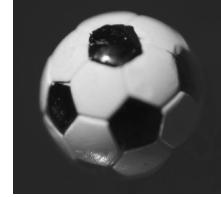
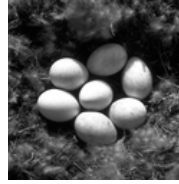
- Instruções e exemplos de itens das provas de *classificação de sílaba/fonema inicial*:

Nas provas de classificação de sílaba/fonema inicial as crianças deveriam identificar duas em quatro palavras, segundo um critério de sílaba inicial idêntica ou fonema inicial idêntico.

Classificação de sílaba inicial

“Vais carregar no botão do rato até aparecerem 4 imagens no ecrã. Vou dizer-te a palavra que corresponde a cada uma dessas imagens e vais repeti-las comigo. Duas destas palavras começam pelo mesmo bocadinho, pelo mesmo som. O que quero que me digas desta vez é, quais são essas palavras que começam pelo mesmo bocadinho, pelo mesmo som.

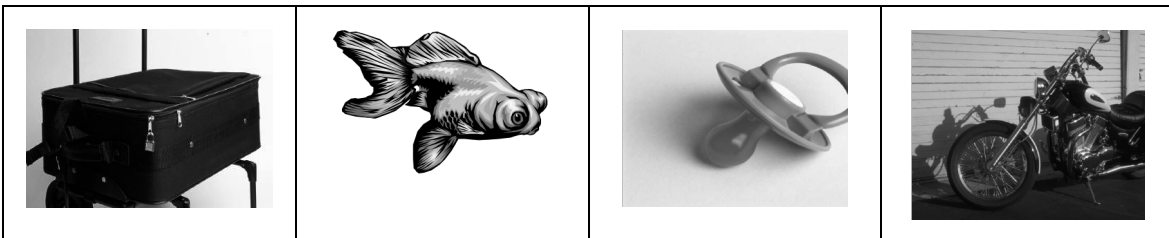
Exemplo: Bota/Jarro/Ninho/Bola – Bota e Bola



Classificação de fonema inicial

“Vais carregar no botão do rato até aparecerem 4 imagens no ecrã [...]. Duas destas palavras começam pelo mesmo bocadinho muito pequenino. O que quero que me digas é, quais são essas palavras que começam pelo mesmo bocadinho muito pequenino. É um bocadinho mesmo muito pequenino.

Exemplos: *Mala/Peixe/Chucha/Mota* – Mala e Mota



Entrevista realizada às crianças sobre as suas conceptualizações de escrita

As conceptualizações infantis sobre a escrita foram obtidas através de uma entrevista clínica, com um roteiro padronizado, mas permitindo questões adicionais de esclarecimento, e segundo os procedimentos utilizados por Ferreiro & Teberosky (1991), Martins (1994) e Silva (2001) neste tipo de estudos. Foi solicitado às crianças que escrevessem um determinado número de palavras, como quisessem, e que lessem o que haviam escrito.

Às crianças que permaneceram na escola no ano lectivo seguinte foram repetidas as entrevistas, quatro meses depois, de forma a verificar se havia alterações nas classificações obtidas e a analisar as correlações dentro de uma perspectiva longitudinal.

Exemplos de itens da entrevista

1. Escreve o **teu nome**.
2. Lê devagar o que escreveste e mostra-me com o teu dedo onde é que está escrito o que tu vais lendo.
3. Escreve **mosquito (trissílabo)**.
4. Lê devagar o que escreveste e mostra-me com o teu dedo onde é que está escrito o que tu vais lendo.
- 5 a 17: **urso; borboleta; dinossauro; sol; batata; pé; fotografia**
18. Se eu tapar este primeiro bocadinho que tu escreveste (tapar as duas primeiras letras) como é que achas que se lê?

19. Se eu tapar este último bocadinho que tu escreveste (tapar as duas últimas letras) como é que achas que se lê?

20. Escreve esta frase “Este carro não tem janelas”.

21. Repete a frase que escreveste.

22. Mostra-me com o teu dedo onde estão as palavras que tu escreveste. Se a criança não indicar qualquer palavra perguntar onde está.

O que nos dizem os resultados obtidos

Tarefas de consciência fonológica

Na medida que as provas integravam itens já testados e itens novos, julgámos conveniente apreciar cada tarefa em termos do desempenho médio de todos os sujeitos, da dispersão e da consistência interna. O quadro nº2 descreve os valores encontrados por tarefa.

Quadro nº2 -Valores médios, de dispersão e de consistência interna por tarefa fonológica

<i>Tarefas Fonológicas</i>	<i>Média</i>	<i>DP</i>	<i>α</i>
A. Supressão Sílabas Final (10 itens)	6.8	2	.55
B. Supressão Sílabas Inicial (10 itens)	4.5	3.4	.92
C. Classificação Sílabas Inicial (10 itens)	7.0	2.5	.87
D. Supressão Fonemas Final (10 itens)	4.4	2.8	.83
E. Supressão Fonemas Inicial (10 itens)	1.4	2.6	.91
F. Classificação Fonemas Inicial (10 itens)	5.1	2.6	.77

A *Classificação da sílaba inicial* revelou-se globalmente a tarefa com um valor médio mais elevado, portanto mais fácil, e a *Supressão do fonema inicial* a mais difícil. A tarefa com maior dispersão de resultados foi a de *Supressão da sílaba inicial*.

Com excepção da prova de *Supressão da sílaba final*, todas as restantes apresentaram um bom nível de consistência interna (superior a .80). O valor inferior, de .55, na tarefa A (*Supressão da sílaba final*) deveu-se ao funcionamento de três dos itens (Feijão, Tambor e Dedal) que indicavam algum desfasamento de construção ou de estrutura interna. Com efeito, as crianças consideraram trissílabo qualquer dos itens e, portanto, suprimiram uma sílaba não existente. Foi decidido, por isso, retirar esses três itens e o novo valor de alfa passou a ser de .80.

Ainda no sentido de procurar relações entre as diversas tarefas em análise, procurámos os valores correlacionais entre elas e verificámos, conforme o quadro nº3, que as correlações mais fortes se registaram entre a capacidade de suprimir fonemas (iniciais ou finais) e a identificação de fonemas iniciais, via classificação de palavras com o mesmo som inicial. Parece-nos um indicador bastante interessante no que respeita à consciência fonémica e abre perspectivas em termos da respectiva estimulação.

Quadro nº3 - *Correlação inter-tarefas (Spearman)*

	<i>A.</i> <i>Supressão</i> <i>Sílaba</i> <i>Final</i>	<i>B.</i> <i>Supressão</i> <i>Sílaba</i> <i>Inicial</i>	<i>C.</i> <i>Classific.</i> <i>Sílaba</i> <i>Inicial</i>	<i>D.</i> <i>Supressão</i> <i>Fonema</i> <i>Final</i>	<i>E.</i> <i>Supressão</i> <i>Fonema</i> <i>Inicial</i>	<i>F.</i> <i>Classific.</i> <i>Fonema</i> <i>Inicial</i>
<i>A. Supressão</i> <i>Sílaba Final</i>	1					
<i>B. Supressão</i> <i>Sílaba Inicial</i>	.29*	1				
<i>C. Classificação</i> <i>Sílaba Inicial</i>	.44**	.58**	1			
<i>D. Supressão</i> <i>Fonema Final</i>	.46*	.68**	.69**	1		
<i>E. Supressão</i> <i>Fonema Inicial</i>	.40**	.52**	.69**	.66**	1	
<i>F. Classificação</i> <i>Fonema Inicial</i>	.28*	.63**	.66**	.70**	.67**	1

**Correlação é significativa ao nível de .01 (2-tailed)

* Correlação é significativa ao nível de .05 (2-tailed);

Na medida em que uma das questões de investigação visava apreciar o efeito da idade no desempenho dos sujeitos, foram calculados os resultados médios em cada tarefa por grupo etário. O quadro nº 4 sintetiza esses valores por grupo etário.

Quadro nº 4 - *Médias e desvios padrão obtidos pelos grupos etários nas tarefas fonológicas*

<i>Tarefas</i>	<i>Sílaba</i>			<i>Fonema</i>		
	Supressão Final	Supressão Inicial	Classificação Inicial	Supressão Final	Supressão Inicial	Classificação Inicial
	Média (DP)	Média (DP)	Média (DP)	Média (DP)	Média (DP)	Média (DP)
Grupo etário 1 (48-54m) N=15	4.6 (2.5)	1.9 (2.2)	5.5 (2.5)	2.5 (1.9)	.0 (.00)	3.1 (1.7)
Grupo etário 2 (55-61m) N=15	5.5 (2)	4.5 (4)	6.5 (2.4)	3 (1.9)	.53 (1)	4.7 (2.7)
Grupo etário 3 (62-68m) N=15	5.6 (1.5)	5.8 (2.9)	7.4 (2.5)	5.5 (2.4)	1.4 (2.4)	5.5 (2)
Grupo etário 4 (69-75m) N=15	5.5 (1.8)	6 (2.6)	8.7 (.96)	6.7 (2.5)	3.8 (3.5)	7.4 (2.3)

Os resultados parecem indicar a existência de uma progressão de desenvolvimento em todas as tarefas, de acordo com a idade. A consciência fonológica parece desenvolver-se com a idade; quanto mais velhas são as crianças melhor é o desempenho atingido. Um olhar mais pormenorizado permite perceber que a supressão inicial, tanto ao nível silábico como fonémico, apresenta mais dificuldades do que a supressão de sons finais, sendo seguramente mais difícil suprimir fonemas do que sílabas. Aliás, na tarefa de *Supressão da sílaba final*¹, a média obtida pelos quatro grupos etários é muito próxima e alta o que aponta para um grau de dificuldade baixo e para a evidência de que muito cedo as crianças são capazes de realizar com sucesso o isolamento de um som silábico final. As tarefas de classificação de sílaba e fonema inicial revelaram-se mais fáceis do que as de supressão. Parece, portanto, poder afirmar-se que a identificação de um som inicial (sílabas ou fonemas) precede a operação mais complexa de supressão de sons identificados.

Uma vez que a distribuição dos resultados em algumas tarefas diferiu significativamente da curva normal, foram usados testes estatísticos não paramétricos, para analisar as diferenças de médias de desempenho entre os vários grupos nessas

¹ Tarefa em que devido ao funcionamento de três dos itens iniciais, foi reduzida para sete itens, com uma pontuação final possível de sete pontos, contra os 10 pontos das restantes tarefas.

tarefas. Assim, usou-se o Kruskal-Wallis Test (para as tarefas A, C e E) e o One Way ANOVA (para as tarefas B, D e F).

As figuras nº1 e nº2 apresentam os resultados obtidos nas tarefas silábicas e fonémicas, parecendo sugerir a existência de diferenças no desempenho dos grupos, excepto na tarefa de supressão sílaba final, na qual não foram observadas diferenças significativas.

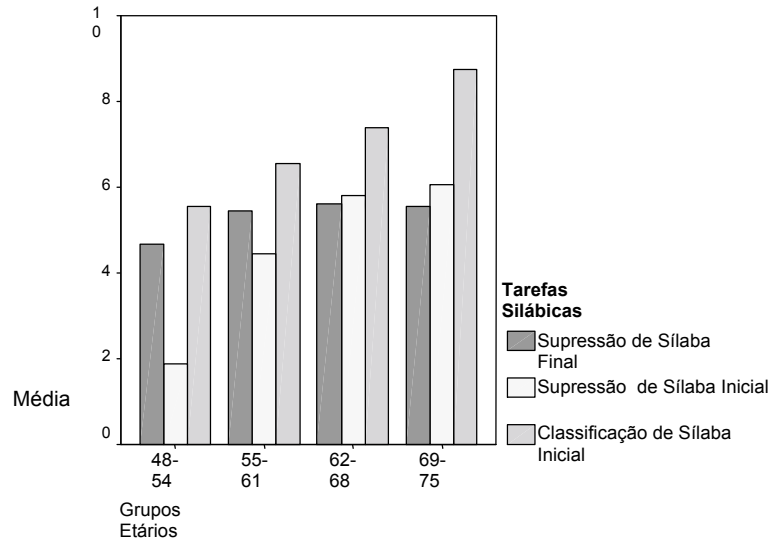


Figura nº1 - Desempenho dos grupos etários nas tarefas silábicas

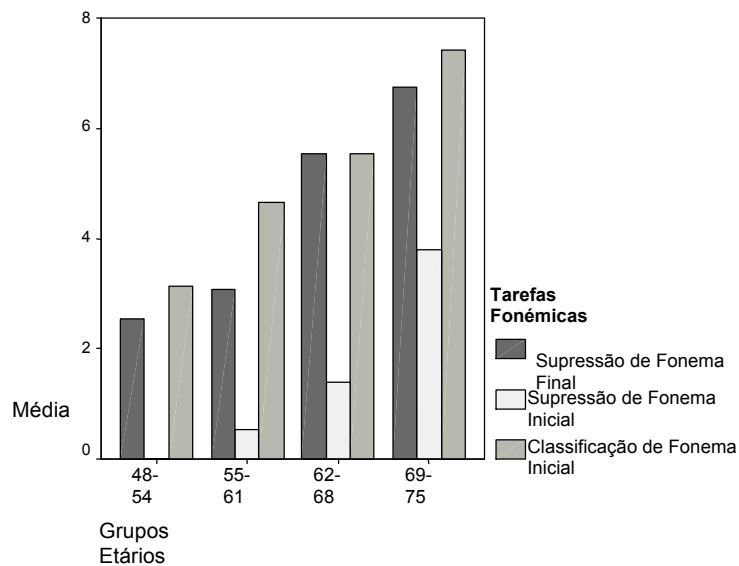


Figura nº2 - Desempenho dos grupos etários nas tarefas fonémicas

A idade parece ser um factor que influencia positivamente o desempenho das crianças, no que respeita à consciência fonológica, nas tarefas de supressão de sílabas e fonemas iniciais, de supressão de fonemas finais e de classificação inicial de sílabas e fonemas. Os fracos resultados ao nível das tarefas que envolvem manipulação de fonemas são consistentes com outros estudos realizados com população portuguesa (Sim-Sim, 1997; Silva, 2001; Santos, 2004) que sugerem que as crianças se tornam conscientes da estrutura fonémica das palavras quando começam a dominar o princípio alfabético, portanto com a aprendizagem da leitura.

Conceptualizações das crianças sobre a escrita

As escritas das crianças foram analisadas de acordo com os níveis definidos por Ferreiro e Teberosky (1991) citados anteriormente (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético).

Os resultados obtidos mostram que 75% das crianças da amostra se encontra no nível pré-silábico. As crianças do primeiro grupo etário (48-54M) situam-se todas neste nível. A escrita é vista pelas crianças como um encadeado de formas gráficas, sem uma relação de correspondência visível entre o oral e o escrito. A leitura das palavras escritas foi sempre realizada globalmente. Os dois exemplos que se seguem permitem apreciar este tipo de escrita. A figura nº3 apresenta dois exemplos de escrita pré-silábica



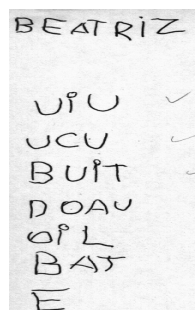
Figura nº3 - Exemplos de escrita pré-silábica

Na escrita de P. é já possível identificar a concepção de uma linha de base na organização da escrita. Escreve todas as unidades (palavras) com um número mínimo de

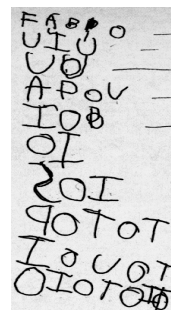
letras e com uma quantidade fixa. Por exemplo, todas as palavras que escreveu têm um número mínimo de três letras e um número máximo de cinco letras. Para P. a escrita ainda não tem correspondência visível com o oral. Quando se lhe pediu que escrevesse as palavras, fê-lo sem as analisar oralmente. A escrita parece corresponder a uma sequência de letras maiúsculas.

A escrita de F. é também classificada como pré-silábica. Escreve listas de letras, não havendo semelhança entre as palavras ouvidas e escritas. O importante é a sua intenção de escrever palavras diferentes. Alguns dos caracteres começam a parecer-se com letras convencionais.

A produção de 13% dos sujeitos foi classificada como escrita silábica e os seus autores integravam o terceiro grupo etário, ou seja, eram crianças entre os 62 e os 68 meses de idade. É possível reconhecer neste nível de escrita alguma correspondência entre a produção oral e a escrita, visto que a criança atribui a cada segmento silábico pronunciado um sinal gráfico, i.e., uma letra. A figura nº4 mostra dois exemplos de escrita silábica.



B. 75 meses

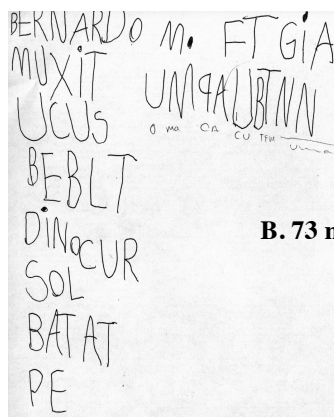


Fa. 75 meses

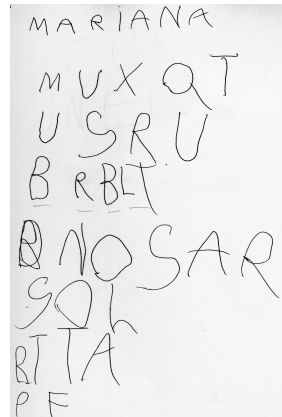
Figura nº4 - Exemplos de escrita silábica

Ambas as produções (de B e Fa) são escrita silábica em que é notória a tentativa de correspondência entre o oral e o escrito. A cada letra escrita corresponde uma sílaba da palavra que pretendiam escrever. A tentativa de leitura de ambas as crianças foi silabada. Algumas vezes B. antecipou mesmo o número de letras de que ia necessitar, por exemplo para *batata* (BAT). Noutras, escreveu letras para, por exemplo, a palavra *URSO*, e quando lhe foi pedido que lesse o que havia escrito teve que reajustar a leitura ao escrito (apontou ur - U / so - CU). Também Fa. tentava antecipar o número de letras de

que iria necessitar para escrever certas palavras. Ao escrever a palavra *PE*, uma palavra monossilábica, pareceu hesitar algum tempo, mas acabou por decidir escrever cinco letras. Provavelmente enfrentou um conflito – ser guiado pela hipótese silábica ou optar pela quantidade mínima de letras. De acordo com a hipótese silábica, uma palavra monossilábica deveria ser escrita com uma única letra. No entanto, dada a necessidade de uma quantidade mínima de letras, apenas uma letra não seria suficiente. Outra possível explicação é que Fa, ao pronunciar a palavra *pé*, prolongou o som da vogal, decidindo por isso colocar mais letras. Curiosamente escreveu letras repetidas para o fazer (...*OTOT*). Apenas três crianças (5% dos sujeitos do estudo) se encontravam no nível silábico-alfabético - uma criança do grupo etário dos 55-61M, e duas do grupo etário 62-68M. Não foram encontradas neste nível de escrita crianças pertencentes aos grupos etários de 48-54M e 69-75M. A figura nº5 apresenta dois exemplos de escritas de nível silábico-alfabético.



B. 73 meses



M. 66 meses

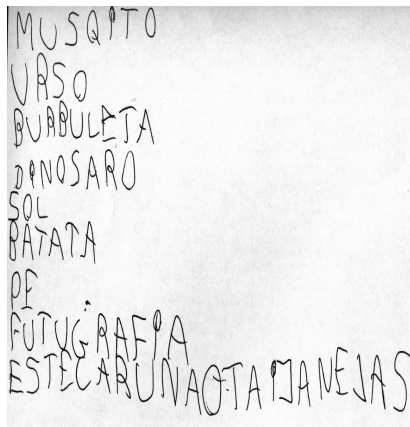
Figura nº5- Exemplos de escrita silábico-alfabética

B. e M. demonstraram ter clara consciência de que a escrita está relacionada com os sons da língua falada, apresentando um considerável conhecimento das correspondências grafo-fonémicas. O fonema e a sua representação grafemática surgiram frequentemente, ainda que não de forma consistente.

Apenas 7% das crianças, ou seja quatro crianças, se encontravam no nível alfabético de escrita, três crianças do grupo etário 62-68M e apenas uma criança do grupo

etário 69-75 M e nenhuma dos dois níveis etários mais baixos. A figura nº6 apresenta dois exemplos de escrita alfabética.

D. 71 meses



M. 75meses

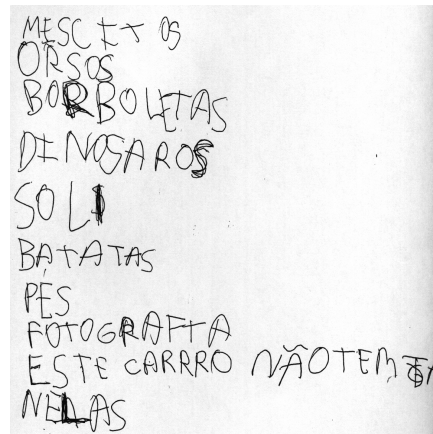


Figura nº6 - Exemplos de escrita alfabética

D. e M. produziram escritas alfabéticas, escrevendo as palavras sem as oralizarem. Escreveram inclusivamente a frase pedida, incluindo todas as palavras. Leram as palavras escritas de forma correcta (D. apenas falhou na separação dessas mesmas palavras). M. dispôs-se mesmo brincar com a escrita, propondo-se escrever todas as palavras no plural. As incorrecções ortográficas ocorridas têm que ver com algumas regras ortográficas ou formas regionais de pronúncia.

A segunda questão formulada neste estudo diz respeito à possível relação entre os níveis de consciência fonológica e de conceptualização sobre a escrita, apresentados pelas crianças em idade pré-escolar. Uma vez distribuídos os sujeitos por níveis, procurámos as correlações entre tarefas fonológicas e níveis de escrita. Os valores podem ser apreciados no quadro nº5.

Quadro nº5 - Valores correlacionais entre níveis de consciência fonológica por tarefa e conceptualizações sobre a escrita

	<i>A.</i> <i>Supressão</i> <i>Sílaba</i> <i>Final</i>	<i>B.</i> <i>Supressão</i> <i>Sílaba</i> <i>Inicial</i>	<i>C.</i> <i>Classif.</i> <i>Sílaba</i> <i>Inicial</i>	<i>D.</i> <i>Supressão</i> <i>Fonema</i> <i>Final</i>	<i>E.</i> <i>Supressão</i> <i>Fonema</i> <i>Inicial</i>	<i>F.</i> <i>Classif.</i> <i>Fonema</i> <i>Inicial</i>
<i>Nível de</i> <i>conceptualização</i> <i>sobre a escrita</i>	.-10	.15	.11	.15	.02	.00

Não foram encontradas correlações significativas, os valores são muito baixos e num dos casos negativo e baixo. Uma possível relação entre o desenvolvimento da consciência fonológica e o nível de conceptualização sobre a escrita não é suportada pelos resultados deste estudo. Não nos parece que a dimensão da amostra ou a homogeneidade do estrato social médio-alto das crianças possam ter sido factores determinantes nos resultados. O desempenho maioritário dos sujeitos no nível pré-silábico foi certamente um factor que pesou nos níveis correlacionais encontrados. Uma explicação para a distribuição pouco diferenciada das crianças pelos níveis conceptuais de escrita pode estar relacionada com os próprios níveis de classificação definidos por Ferreira e Teberosky (1991) e adoptados neste estudo. Outros estudos (Martins & Mendes, 1987; Vernon, 1998; Silva, 2001) basearam-se nas categorias daquelas autoras, mas reajustaram alguns dos níveis, o que não aconteceu no presente estudo.

Seria conveniente desenvolver outras investigações com crianças que mostrem uma maior variação no desempenho na tarefa de escrita, quer devido a diferenças de idade e de experiências sociais dos sujeitos, quer devido à afinação dos níveis de categorização.

Outra possível explicação para os resultados obtidos em relação à grande concentração no nível pré-silábico de escrita é a exposição das crianças à linguagem escrita no jardim de infância que frequentavam. Em conversas informais com as educadoras da instituição, foi manifestada a inexistência de um currículo orientado para a linguagem escrita. Um estudo comparativo (Nabuco, 1997) sobre o impacto de três currículos de educação pré-escolar em Portugal, João de Deus, High-Scope e Modelo do Movimento da Escola Moderna, parece apontar para o facto de que possivelmente diferentes orientações curriculares e diferentes abordagens educacionais podem explicar diferentes resultados de desempenho das crianças.

Conclusões e implicações pedagógicas

Nos últimos anos a questão da aprendizagem da linguagem escrita tem ocupado um lugar de destaque nas preocupações de investigadores, profissionais de educação e

decisores políticos. A apropriação da leitura e da escrita, sabe-se hoje, inicia-se muito antes do ensino formal destas competências. A criança vive rodeada e imersa em escrita e muito cedo começa a desenvolver o que se assumiu designar por comportamentos emergentes de leitura e de escrita, que não são mais do que manifestações precoces do conhecimento de alguns princípios que regulam a linguagem escrita. De entre esses comportamentos salientam-se as conceptualizações sobre a escrita que a criança vai formulando até dominar o princípio alfabético que regula a correspondência letra-som. A descoberta do referido princípio exige a consciencialização, por parte da criança, dos sons da língua em que aprende a ler.

Com este estudo pretendeu-se dar um pequeno contributo no sentido do conhecimento da possível interação entre o desenvolvimento dos vários níveis de consciência fonológica e a evolução dos conhecimentos que as crianças vão elaborando sobre o sistema de escrita. Este trabalho insere-se numa perspectiva psicogenética da língua escrita, ou seja, uma perspectiva segundo a qual a criança tem um papel de sujeito activo face a um objecto de conhecimento, neste caso a língua escrita. Nesta perspectiva a criança é vista como um ser cognoscente que elabora conceitos e hipóteses a respeito da linguagem escrita como um sistema de representação, portanto simbólico. Subjacente à compreensão pela criança de qualquer sistema de escrita, reside um processo de construção activo, de natureza cognitiva (Ferreiro e Teberosky, 1991).

Descobrir que a escrita representa uma sequência fonológica com significado e não uma mera representação iconográfica não é uma tarefa simples para as crianças. A compreensão das dificuldades que elas encontram em perceber o funcionamento alfabético da escrita deve ser um ponto de partida para a reflexão de educadores e professores. Entender a fase em que a criança se encontra e os conhecimentos que possui sobre a escrita pode ajudar os profissionais de educação a desenvolver as estratégias mais adequadas para uma promoção mais eficaz das aprendizagens, nomeadamente através da análise consciente do oral e do desenvolvimento das conceptualizações sobre a escrita.

Os resultados obtidos no estudo desenvolvido, não podendo ser generalizados a toda a população portuguesa, visto tratar-se de uma amostra de conveniência, podem, contudo, permitir-nos reflectir sobre alguns aspectos. A instituição educativa que as crianças frequentavam, como a esmagadora maioria dos jardins de infância nacionais,

não desenvolvia uma política educativa consistente e sistemática de exposição e de exploração da linguagem escrita. O mesmo se passava com a estimulação da consciência fonológica. O desenvolvimento das crianças em qualquer destes domínios dependia muito mais das vivências individuais e de circunstâncias ambientais do que de uma atitude deliberada da filosofia educativa da instituição face ao desenvolvimento linguístico da população.

No que respeita às conceptualizações sobre a escrita, a maioria das crianças encontrava-se ainda numa fase pré-silábica, portanto a alguma distância do domínio do princípio alfabético. A classificação de níveis que usámos, de acordo com os níveis conceptuais de escrita criados por Ferreiro e Teberosky (1991), pode ter mascarado algumas diferenças de desenvolvimento. Julgamos que uma partição categorial mais fina poderia permitir uma classificação do grupo mais diferenciada e, portanto, mais útil.

Na medida em que não podemos responsabilizar o currículo escolar pelo estado de desenvolvimento das crianças nos domínios em causa, perguntamo-nos se a amostra contivesse crianças de estratos sociais e ambientes educacionais distintos os resultados não seriam marcadamente afectados por isso. Em estudos futuros seria vantajoso explorar influências específicas como, por exemplo, o contexto da escola, os programas de educação pré-escolar a que as crianças são submetidas, as características próprias do educador, o tamanho dos grupos participantes no estudo, as influências familiares, como o envolvimento dos pais, os respectivos hábitos de leitura, etc.

A análise dos resultados obtidos nas provas fonológicas deste estudo deu indicações de que as mesmas são válidas para o objectivo a que se propõem. As provas foram discriminativas e obtiveram bons índices de consistência interna, de tal forma que, qualquer uma delas se mostrou válida para o propósito para que tinha sido criada. Isto torna possível que as mesmas possam ser usadas como um instrumento passível de ser usado em futuros estudos e no quotidiano educativo das escolas e dos jardins de infância.

O desempenho das crianças ao nível das tarefas fonológicas evidenciou a existência de um desenvolvimento fonológico influenciado pela idade das crianças. Ficou reforçada a ideia de que a sílaba normalmente apresenta um problema de segmentação menor do que o fonema. A segmentação fonémica é mais difícil do que a silábica e a capacidade de realizar a segunda desenvolve-se primeiro. É também possível afirmar que

a identificação de segmentos iniciais (classificação de sílabas e fonemas) precede a capacidade de os manipular (supressão) e que a supressão de sons finais antecede a supressão de sons iniciais.

A realização de um estudo longitudinal com uma amostra maior poderia fornecer dados preciosos em termos de investigação futura. Seria interessante pesquisar se as crianças de idade pré-escolar, com um nível conceptual de escrita mais avançado, bem como uma consciência fonológica mais desenvolvida, iriam obter melhores resultados ao nível da leitura e da escrita, durante o 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico. O trabalho descrito no capítulo 7 desta obra aponta exactamente nesse sentido.

Em termos pedagógicos, parece-nos importante realçar a necessidade de serem implementadas com intencionalidade e sistematicidade, desde muito cedo, actividades educativas que facilitem, no jardim de infância, a compreensão do princípio alfabético e o desenvolvimento da consciência fonológica, a par da leitura em voz alta para as crianças e da interacção verbal sobre tudo o que é lido ou escrito para elas e por elas. A aplicação de actividades de escrita inventada bem como uma diversidade de jogos fonológicos podem contribuir de forma decisiva para o percurso de descoberta da leitura e da escrita. A diversificação de estratégias e de metodologias, que permitam o questionamento por parte das crianças, implicando-as activamente na construção do seu processo de aprendizagem, nomeadamente ao nível da leitura e da escrita é fundamental.

Para que uma efectiva mudança pedagógica ocorra é importante que os profissionais de educação tenham conhecimento dos estudos desenvolvidos, bem como das implicações educativas daí decorrentes. Os cursos de formação inicial e contínua não podem ignorar o que a investigação tem mostrado neste domínio, devendo eleger como objectivo a formação de profissionais mais atentos à especificidade dos obstáculos conceptuais colocados às crianças na aprendizagem da linguagem escrita. Uma diferente postura educativa pode proporcionar um posicionamento diferente dos docentes, de forma a que organizem e promovam actividades pedagógicas de modo a antecipar e resolver as dificuldades colocadas pelo acto de aprender a ler e a escrever.

Referências bibliográficas

- Clay, M. (1966). *Emergent Reading Behavior*. Doctoral dissertation. University of Auckland.
- Downing, J. (1970). Children's concepts of language in learning to read. *Educational Research*, 12, 106-112.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1991). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Formosinho, J. (1987). *Grelha de Posições Sociais (Social Position Scale)*. Braga: Área de Análise Social e Organizacional da Universidade do Minho.
- Liberman, I.Y., (1973). Segmentation of the spoken word and reading acquisition. *Bulletin of the Orton Society*, 23, 65-77.
- Martins, M.A., & Mendes, A.Q., (1987). Evolução das conceptualizações infantis sobre a escrita. *Análise Psicológica*, 5, (4), 499-508.
- Martins, M.A. (1994). Conceptualizações infantis sobre a linguagem escrita e aprendizagem da leitura. *Discursos*, 8, 53-70
- Nunes, T. (1992). Leitura e escrita: Processos e desenvolvimento. In A.S. Alencar (Ed.), *Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem*. São Paulo: Cortez Editora.
- Nunes, T. (1998). *Developing children's minds through literacy and numeracy: An inaugural lecture*. University of London Institute of Education.
- Ramos, C. (2003). *The relation between phonological awareness and children's writing conceptualizations*. Dissertação de mestrado não publicada, Oxford Brookes University. Oxford.
- Santos, M. M. (2004). *O ensino inicial da leitura: análise de algumas práticas docentes*. Tese de mestrado não publicada. Universidade Católica Portuguesa, Instituto de Educação, Lisboa.
- Silva, A. Cristina (2001). *Até à compreensão do princípio alfabético: A interação entre a evolução das conceptualizações infantis sobre a linguagem escrita e os progressos na consciência fonológica: Três estudos experimentais*. Dissertação de doutoramento não publicada. Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Braga.
- Sim-Sim, I. (1997). *Avaliação da Linguagem Oral: Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.