

A RELAÇÃO ENTRE A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E AS CONCEPTUALIZAÇÕES DE ESCRITA EM CRIANÇAS DOS 4 AOS 6 ANOS DE IDADE

Cláudia Ramos

Obra Social Paulo VI, Lisboa

claudiamr@netcabo.pt

Terezinha Nunes

Oxford Brookes University

Inês Sim-Sim

Escola Superior de Educação de Lisboa

13

INTRODUÇÃO

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; Goswami & Bryant, 1990; Martins, 1994; Silva, 2001).

As investigações têm demonstrado que mesmo antes de se iniciar o processo formal de aprendizagem da leitura/escrita, muitas crianças constroem hipóteses sobre este objecto de conhecimento. Ao mesmo tempo, durante o período pré-escolar as crianças começam a desenvolver as suas capacidades de análise da linguagem oral, ou seja, a fala é analisada nos seus mais diversos segmentos (palavras, sílabas e fonemas). O objectivo desta investigação foi analisar se existe uma relação entre o desenvolvimento da capacidade das crianças de analisar a fala em segmentos e as hipóteses que elas constroem sobre a língua escrita.

CONCEPTUALIZAÇÕES DE ESCRITA

As investigações sobre os estágios de conceptualizações da escrita, à luz da teoria dos processos de aquisição do conhecimento de Piaget, têm-se vindo a multiplicar (Martins & Mendes, 1987; Ferreiro, 1988; Nunes, 1992; Martins, 1994; Nunes, 1998).

Ferreiro e Teberosky (1991) exploraram diferentes situações

experimentais de forma a descobrir as hipóteses que as crianças em idade pré-escolar formulam sobre a escrita. Os resultados das suas investigações levaram à conclusão de que os conhecimentos das crianças em relação à linguagem escrita evoluem ao longo de um percurso, ou seja, passando por níveis de conceptualizações. Os resultados mostraram que as crianças passam por níveis evolutivos, até atingirem o conhecimento do princípio alfabético.

Relativamente ao primeiro nível, o pré-silábico, a criança não faz ainda uma correspondência sistemática entre a linguagem oral e a linguagem escrita. As tentativas de escrita reflectem a imagem que a criança tem da linguagem escrita. Começam a usar símbolos parecidos com letras (letras ou números), produzindo uma variedade de grafismos, mas um número constante de caracteres. Para elas, palavras diferentes devem ter um aspecto diferente para poderem ser lidas. A criança neste primeiro nível faz uma leitura global das palavras que escreve.

No segundo nível, o chamado nível silábico, a criança usa uma letra para representar cada sílaba, mas as letras que usa não têm um valor fonético. A criança descobre que a escrita representa o discurso oral e começa a controlar objectivamente o número de grafemas a utilizar. Faz uma leitura silábica e começa a representar a segmentação do discurso oral.

O terceiro nível, o silábico-alfabético, é caracterizado por alguns ajustamentos na hipótese silábica. Como consequência do conflito entre hipótese silábica e a necessidade de uma quantidade mínima de letras, a criança começa a fazer uma análise do oral que vai para além da sílaba. O conflito também é motivado pela necessidade de variar as letras – por exemplo, *urubu* não deveria ser escrito como *UUU*. Neste nível, a criança já escolhe as letras em função do seu valor sonoro e percebe que escrever é representar os sons das palavras, mesmo que a escolha que faz nem sempre seja a correcta.

Por fim, no quarto nível, o alfabético, a criança começa a analisar as palavras nos seus segmentos mais pequenos, ou seja, nos fonemas. Selecciona de forma apropriada as letras atendendo ao valor sonoro das mesmas e os problemas que enfrenta a partir desta fase são problemas de natureza ortográfica.

Muitos estudos (Besse, 1996; Fijalkow, 1993; Martins & Mendes, 1987; Martins, 1994; Tolchinsky & Levin, 1988) usaram a mesma metodologia que Ferreiro e replicaram em diversas línguas a análise das produções escritas das crianças antes de estas serem submetidas ao ensino formal. Estes autores tentaram identificar as conceptualizações de escrita das crianças e em alguns casos reformularam os diferentes níveis.

A pesquisa aponta para a existência de uma psicogénese da língua escrita, a qual é caracterizada por diferentes níveis evolutivos de acordo com a natureza das hipóteses da criança acerca do sistema da escrita (Ferreiro,

1988; Martins, 1994). A criança é quem faz as descobertas, organizando gradualmente o seu conhecimento acerca da linguagem escrita.

O estudo apresentado de seguida parte da hipótese de que a criança desenvolve conceitos de escrita em consequência de se tornar progressivamente consciente dos sons da sua língua oral.

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Dados empíricos têm revelado que a aprendizagem da leitura e da escrita requer capacidades e análise do oral. Estas competências de análise do oral são, pois, de extrema importância para a compreensão do sistema escrito. A consciência fonológica é um conceito que se tem revelado fundamental ao se abordar a relação entre a linguagem oral e escrita (Bryant, Bradley, Maclean & Crossland, 1990).

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, esta capacidade de diferenciar os diferentes sons nas palavras é a chamada consciência fonológica. É um termo que se refere à consciência de unidades de sons, que podem ser palavras, sílabas, fonemas.

De acordo com alguns autores (Goswami & Bryant, 1990; 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: a consciência silábica, ou seja, a capacidade de dividir as palavras em sílabas; a consciência fonémica, isto é, a divisão das palavras em unidades de som mais pequenas (os fonemas); e finalmente, 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.

São vários os estudos que tentam perceber a forma como as crianças têm acesso à consciência da estrutura fonológica da língua. Assim, há autores que defendem que as crianças não têm competências de análise fonémica antes de aprenderem formalmente a ler e a escrever (Morais, Alegria, Content, 1987). Outros, por seu lado, consideram que já existe algum nível de consciência fonémica, antes do ensino formal (Bryant et al, 1990).

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 (discriminação auditiva de palavras, contagem de

sílabas, adição de fonemas, rimas, etc.).

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 (Rosner & Simon, 1971; Gombert, 1990; Mann, 1993). Sim-Sim (1997), num estudo realizado em Portugal, encontrou resultados muito superiores nas crianças de idade pré-escolar 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.

Relativamente às propriedades acústicas das palavras, há estudos que sugerem que é mais fácil para a criança identificar o fonema inicial de uma palavra quando este é fricativo do que quando o mesmo é oclusivo (Treiman & Baron, 1981; Content, Kolinsky, Morais & Bertelson, 1986).

Neste estudo pretende-se analisar a relação entre a consciência fonológica e as conceptualizações de escrita de crianças entre os quatro e os seis anos de idade, partindo da hipótese de que a consciência fonológica está relacionada com o desempenho das crianças em tarefas relacionadas com o conhecimento da escrita. A fim de testar essa hipótese, um grupo de crianças em idade pré-escolar foi avaliado em duas ocasiões. Na primeira ocasião, 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 de nível conceptual em relação à linguagem escrita. A fim de verificar se a relação entre consciência fonológica e a construção de hipóteses sobre a escrita é resultado de um processo específico, e não de um processo mais geral como o desenvolvimento da inteligência, as crianças foram também submetidas a um teste de inteligência não verbal. Através de análises de regressão, pode-se subtrair os efeitos da inteligência sobre as duas medidas – de consciência fonológica e hipóteses sobre a escrita – analisando-se a relação específica entre elas.

METODOLOGIA

AMOSTRA

A amostra é 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 suas idades (48-54m; 55-61m; 62-68m; 69-75m). As crianças que fazem parte da amostra pertencem a um nível sócio-cultural médio/alto, o que foi aferido a partir

da Grelha de Posições Sociais, de Formosinho (1987).

INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTO

O nível de inteligência não verbal das crianças foi avaliado através do teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (1956/1998), padronizado para aplicação a crianças portuguesas nessa faixa etária (Simões, 2000). O teste foi administrado a cada criança individualmente segundo o procedimento estandardizado.

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 habilidades de classificação e manipulação de sílabas e de fonemas. Alguns dos itens e tarefas 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 através de uma apresentação utilizando um computador portátil e o programa Powerpoint. Cada tarefa era constituída por 12 itens, dois de exemplo e 10 experimentais. A pontuação obtida em cada tarefa correspondia ao número de respostas correctas que a criança dava.

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

- Instruções e exemplos de itens das provas de **supressão sílabas/fonemas final e supressão de sílabas/fonemas inicial**.

Supressão sílabas 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 palavra se não disseres o último bocadinho”.

Exemplos: Chimpanzé – Chimpa; Garfo – Gar; Laranja – Laran; Casa – Ca.

Supressão fonemas final

“Vamos jogar mais 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 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; Mar – Ma; Funil – Funi; Borracha – Borrach.

Supressão sílaba inicial

“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 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: Chupeta – peta; Vela – la; Chave, ve; Vassoura – ssoura.

Supressão fonema inicial

“Vamos fazer mais um jogo de 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 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: Vaso – aso; Seringa – eringa; Boi – oi; Vela – ela.

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

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

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.

*Exemplos: **Rolo/Sapo/Figo/Rolha** – Rolha e Rolo; **Bota/Jarro/Ninho/Bola** – Bota e Bola.*

Classificação de fonema 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 muito pequenino. O que quero que me digas é quais são essas palavras que começam por este mesmo bocadinho muito pequenino. É um bocadinho mesmo muito pequenino.

*Exemplos: **Cebola/Toalha/Gaveta/Cigarro** – Cebola e Cigarro; **Mala/Peixe/Chucha/Mota** – Mala e Mota*

As conceptualizações infantis sobre a escrita foram analisadas utilizando 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.

- Entrevista realizada às crianças sobre as suas conceptualizações de escrita:

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. Agora escreve **urso**.
6. Lê devagar o que escreveste e mostra-me com o teu dedo onde é que está escrito o que tu vais lendo.
(Tamanho linguístico/tamanho do referente diferente)
7. Escreve **borboleta (Quatro Sílabas)**
8. Lê devagar o que escreveste e mostra-me com o teu dedo onde é que está escrito o que tu vais lendo.
9. Escreve agora **dinossauro (Quatro Sílabas/Tamanho do referente diferente - em relação a borboleta)**

10. Lê devagar o que escreveste e mostra-me com o teu dedo onde é que está escrito o que tu vais lendo.
11. Escreve **Sol**. (**Monossílabo**)
12. Lê devagar o que escreveste e mostra-me com o teu dedo onde é que está escrito o que tu vais lendo.
13. Escreve **Batata**. (**Palavras com letras iguais - Trissílabo**)
14. Lê devagar o que escreveste e mostra-me com o teu dedo onde é que está escrito o que tu vais lendo.
15. Escreve **Pé**. (**Monossílabo**)
16. Lê devagar o que escreveste e mostra-me com o teu dedo onde é que está escrito o que tu vais lendo.
17. Escreve **fotografia** (+ **de 4 Sílabas**)
18. Lê devagar o que escreveste e mostra-me com o teu dedo onde é que está escrito o que tu vais lendo.
19. Se eu tapar este primeiro bocadinho que tu escreveste (tapar as duas primeiras letras) como é que achas que se lê?
20. Se eu tapar este último bocadinho que tu escreveste (tapar as duas últimas letras) como é que achas que se lê?
21. Escreve esta frase "**Este carro não tem janelas**".
22. Repete a frase que escreveste.
23. Mostra-me com o teu dedo onde estão as palavras que tu escreveste.

Se a criança não mencionar alguma palavra perguntar onde está.

RESULTADOS

AS CONCEPTUALIZAÇÕES DE ESCRITA DA CRIANÇA

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

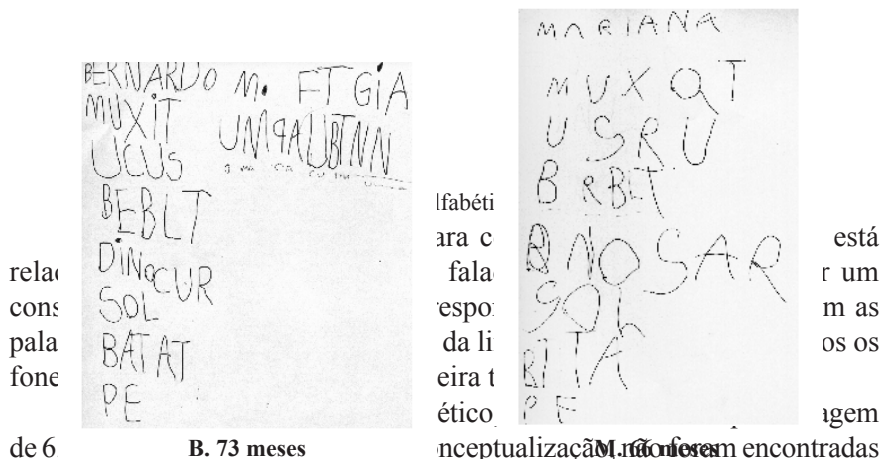
Os resultados obtidos mostram que a maioria das crianças da amostra se encontra no nível um, o pré-silábico. As crianças do primeiro grupo etário (48-54m) situam-se todas neste nível. São crianças cujas produções revelam a inexistência de qualquer relação entre a linguagem oral e escrita. A escrita é interpretada de uma forma global.

A Figura 1 apresenta dois exemplos de escrita de nível um.

unidade oral representada na sua escrita é tipicamente a sílaba. Também tentava antecipar o número de letras que iria necessitar para escrever certas palavras. A sua leitura era normalmente silábica. Ao escrever a palavra *PE*, uma palavra monossilábica, pareceu hesitar algum tempo, mas acabou decidindo escrever cinco letras e fazer uma leitura global. Provavelmente enfrentou um conflito – optar pela quantidade mínima de letras ou ser guiado pela hipótese silábica. De acordo com a hipótese silábica, uma palavra monossilábica deveria ser escrita com uma única letra. No entanto, de acordo com a necessidade de uma quantidade mínima de letras apenas uma letra não seria suficiente. Outra possível explicação é que quando F pronunciou a palavra *pé* ele prolongou o som *éééé* decidindo por isso colocar mais letras. Curiosamente escreveu letras repetidas para o fazer (...*OTOT*).

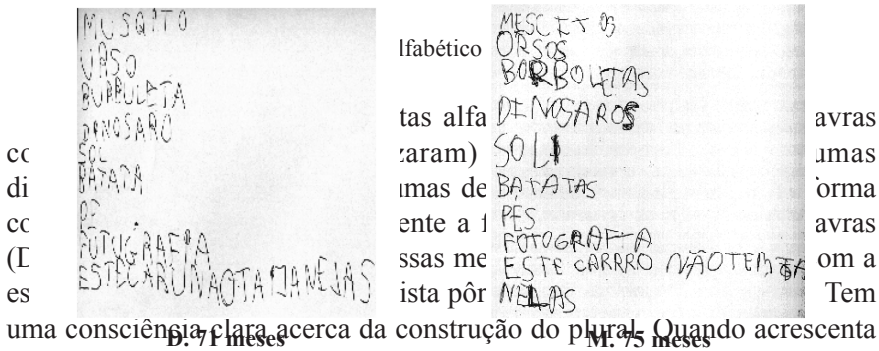
A percentagem de crianças encontradas no nível três, o silábico-alfabético, foi de apenas 5% - uma criança do grupo etário dois (55-61m), e duas crianças do grupo etário três (62-68m). Não foram encontradas neste nível crianças pertencentes ao grupo etário um (48-54m) ou ao grupo etário quatro (69-75m).

A Figura 3 apresenta dois exemplos de escritas de nível três.



rela-
cons:
pala
fone
de 6
B. 73 meses
ceptualização, não foram encontradas crianças do grupo etário um ou dois. Foram encontradas três crianças do grupo etário três e apenas uma criança do grupo etário quatro.

A Figura 4 apresenta dois exemplos de escrita alfabética.



uma consciência clara acerca da construção do plural. Quando acrescenta o S à palavra “sol” percebe-se que existe apenas um sol e por isso mesmo prefere retirar o S que havia acrescentado a essa palavra. Ambas as crianças representam os sons das palavras, mas a sua escrita nem sempre é a correcta. A maioria são mudanças de vogal, tal como M. faz, escrevendo a letra “u” pela letra “o”, ou como D. faz, usando ***TAI*** para representar a palavra ***tem***.

TAREFAS FONOLÓGICAS

O Quadro 1 descreve os coeficientes de fidedignidade encontrados em cada tarefa fonológica.

Quadro 1. Médias e coeficientes de fidedignidade de cada tarefa fonológica.

Da Inves- titação às Práticas

Estudos de
Natureza
Educativa

24

Tarefas Fonológicas	Média	DP	n
A. Supressão Sílabas Finais (10 itens)	6,8	2	55
B. Supressão Sílabas Iniciais (10 itens)	4,5	3,4	92
C. Classificação Sílabas Iniciais (10 itens)	7,0	2,5	87
D. Supressão Fonemas Finais (10 itens)	4,4	2,8	83
E. Supressão Fonemas Iniciais (10 itens)	1,4	2,6	91
F. Classificação Fonemas Iniciais (10 itens)	5,1	2,6	77

torando tentas com este novo valor.

O Quadro 2 apresenta as médias e os desvios padrões obtidos pelos quatro grupos etários nas tarefas fonológicas.

Quadro 2. Médias e desvios padrões obtidos pelos grupos etários nas tarefas fonológicas.

Tarefa	Sílabas			Fonemas		
	A. Supressão Final	B. Supressão Inicial	C. Classificação Inicial	D. Supressão Final	E. Supressão Inicial	F. 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 (0)	3,1 (1,7)
Grupo etário 2 (55-61m) N=15	5,5 (2)	4,5 (4)	6,5 (2,4)	3 (1,9)	3,3 (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 (2,6)	6,7 (2,5)	3,8 (2,5)	7,4 (2,3)

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

Os resultados obtidos sugerem a existência de diferenças no desempenho dos grupos, excepto na tarefa de supressão da sílaba final, na qual não foram observadas diferenças significativas. A idade parece ser um factor que influencia positivamente o desempenho das crianças no que respeita à consciência fonológica.

As correlações entre as tarefas fonológicas, os níveis de conceptualização de escrita, as Matrizes Progressivas Coloridas de Raven e os grupos etários foram calculadas e são apresentadas no Quadro 3.

Quadro 3. Correlações de Spearman.

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

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

	Q. Supressão de Sílaba Final	Q. Supressão de Sílaba Inicial	E. Identificação de Sílaba Inicial	Q. Supressão de Fonema Final	Q. Supressão de Fonema Inicial	F. Identificação de Fonema Inicial	EPICL - Sílabas de 2 letras	Matr. Coloridas de Raven
Q. Supressão de Sílaba Final	1,000							
Q. Supressão de Sílaba Inicial	,29*	1,000						
E. Identificação de Sílaba Inicial	,41**	,30**	1,000					
Q. Supressão de Fonema Final	,46*	,30**	,46**	1,000				
Q. Supressão de Fonema Inicial	,48**	,30**	,46**	,46**	1,000			
F. Identificação de Fonema Inicial	,30**	,30**	,46**	,48**	,46**	1,000		
EPICL - Sílabas de 2 letras	,31	,36**	,30**	,48**	,32*	,45**	1,000	
Matr. Coloridas de Raven	,18	,0	,11	,15	,32	,38	,26*	1,000

acordo com a idade das crianças. A tendência de desenvolvimento encontrada neste estudo poderá eventualmente ser explicada pela baixa idade das crianças. A sua consciência fonológica aumenta à medida que estas crescem e por uma variedade de razões, tais como maturidade linguística e cognitiva.

Os resultados obtidos nas tarefas de consciência fonológica sugerem que as tarefas silábicas aparecem associadas a melhores desempenhos. Tarefas que requerem a identificação e manipulação de fonemas parecem ser claramente mais complexas e necessariamente mais difíceis do que

aquelas que requerem a manipulação de segmentos silábicos. Os fracos resultados ao nível das tarefas que envolvem fonemas são consistentes com outros estudos (Sim-Sim, 1997; Silva, 2001) que sugerem que as crianças se tornam conscientes da estrutura fonémica das palavras quando começam a compreender o princípio alfabético.

As conceptualizações de escrita das crianças foram analisadas de acordo com os níveis definidos por Ferreiro & Teberosky (1991). A maioria das crianças (75%) situou-se no primeiro nível conceptual, ou seja, o nível pré-silábico. Houve um desempenho quase homogéneo ao nível pré-silábico e uma percentagem muito reduzida de crianças com um desempenho mais avançado.

A hipótese de uma ligação entre consciência fonológica e os níveis de conceptualização de escrita não é suportada por este estudo. Não foram encontradas correlações significativas. Note-se que o desempenho homogéneo das crianças nas tarefas de concepção da escrita, em que a grande maioria mostrou uma hipótese pré-silábica, não permitiria encontrar correlações significativas. Portanto, é necessário que outras investigações sejam desenvolvidas para se avaliar essa hipótese, sendo necessário realizar a investigação com crianças que mostrem maior variação no desempenho na tarefa de escrita.

O efeito de tecto encontrado e a consequente falta de correlações significativas não parece poder ser justificado pelo tamanho da amostra, pois uma amostra de 60 crianças deveria ser suficiente para encontrar resultados positivos se estes existissem. Ao se analisar os resultados obtidos em função da amostra poder-se-ia pôr a hipótese de se tratar de um grupo de crianças provenientes de um meio socio-económico mais baixo. No entanto, tal não é o caso, uma vez que a maioria das crianças da amostra é proveniente de um estrato social médio-alto.

Uma explicação alternativa para esta distribuição das crianças pelos níveis conceptuais de escrita pode ser encontrada nos níveis de classificação definidos por Ferreiro e Teberosky (1991). Outros estudos (Martins e Mendes, 1987; Vernon, 1998; Silva, 2001) basearam-se nas grelhas classificatórias definidas por estas autoras, mas adoptaram outras categorias e reajustaram alguns dos níveis, o que não aconteceu neste estudo.

Outra possível explicação para os resultados obtidos em relação ao nível conceptual de escrita das crianças é a exposição das crianças à literacia. Em conversas informais com as educadoras da instituição foi dado a entender que não existe um currículo estruturado sobre a escrita. Se a amostra seleccionada fosse proveniente de contextos educacionais diferentes talvez os resultados obtidos fossem outros. Um estudo comparativo (Nabuco, 1997) sobre o impacto de três currículos de educação pré-escolar - 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.

A questão do ensino/aprendizagem da leitura e da escrita tem ocupado um lugar de destaque acentuando a importância das habilidades de processamento fonológico na aquisição das competências da leitura e da escrita. As contribuições provenientes de diversos estudos têm permitido a construção de uma nova abordagem para o problema.

Este estudo poderá ser um contributo para uma maior reflexão da possível interacção entre o desenvolvimento dos vários níveis de consciência fonológica e a evolução dos conhecimentos que as crianças vão elaborando sobre o sistema de escrita.

O estudo insere-se numa perspectiva segundo a qual, na questão do ensino/aprendizagem da língua escrita, a criança tem um papel de sujeito activo face a um objecto de conhecimento - o código escrito. O processo de alfabetização implicará a compreensão de um sistema de representação - a escrita- consistindo assim numa aquisição conceptual.

A compreensão do desenvolvimento das idéias das crianças sobre a escrita como um processo evolutivo torna-se fundamental. Partindo dos conhecimentos que a criança possui sobre a escrita, o Educador pode desenvolver uma série de propostas no sentido de sensibilizar para a análise do oral e de promover o desenvolvimento das suas conceptualizações sobre a escrita.

O conhecimento das dificuldades que as crianças encontram na compreensão do funcionamento alfabético da escrita deve ser ponto de partida para reflexão dos educadores e professores. Diversificar estratégias e metodologias que permitam o questionamento por parte das crianças, e implicá-las activamente na construção do seu processo de aprendizagem, nomeadamente ao nível da leitura e da escrita, é fundamental desde o Jardim de Infância.

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. Tais actividades devem ser praticadas desde cedo de uma forma mais sistemática, mais planeada e com um grau de consciência e de intencionalidade muito maiores, de forma a que daí possam advir resultados diferentes quando se procuram estabelecer relações, por exemplo, entre a consciência fonológica e as conceptualizações de escrita das crianças, como foi o caso deste estudo.

Os estudos desenvolvidos actualmente sobre a aprendizagem da leitura e da escrita, bem como as suas implicações educativas, deveriam efectivamente fazer parte dos currículos de formação inicial e contínua dos futuros professores e educadores.

Conhecer e conversar com a criança acerca do que sabe irá potencializar o desenvolvimento do seu processo de aprendizagem, uma vez que o seu papel activo neste processo será promovido e a criança sentir-se-á envolvida e motivada para aprender.

Um investimento mais assíduo tornará possível a formação

progressiva de técnicos mais atentos às crianças e à especificidade dos obstáculos conceptuais que elas enfrentam face ao objecto de aprendizagem.

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 fidedignidade de tal forma que qualquer uma delas era válida para o propósito para que tinha sido criada. Isto possibilita que as mesmas possam ser usadas como um instrumento passível de validar hipóteses em futuros estudos.

O desempenho das crianças ao nível das tarefas fonológicas evidenciou a existência de desenvolvimento fonológico de acordo com a 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 antes.

Desenvolver um estudo longitudinal em que uma amostra maior pudesse ser estudada poderia fornecer dados preciosos em termos de investigação futura. Poderia ser bastante interessante desenvolver-se um trabalho, no sentido de pesquisar se as crianças de idade pré-escolar com um nível conceptual de escrita mais avançado, bem como uma consciência fonológica mais desenvolvida, obteriam melhores resultados ao nível da leitura e da escrita, durante o 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico.

As conceptualizações de escrita das crianças da nossa amostra foram analisadas e classificadas de acordo com os níveis conceptuais de escrita criados por Ferreiro e Teberosky (1991). A maioria das crianças foi classificada como pertencente ao nível um, o pré-silábico. Em futuros trabalhos, uma classificação destas conceptualizações por níveis de escrita mais “partidos” poderá gerar resultados diferentes.

A realização deste estudo em contextos educacionais distintos (diversas classes sociais) e com uma abordagem à escrita diferente talvez pudesse também promover outros resultados. Estudos futuros podem explorar influências específicas como, por exemplo, o tamanho das classes em que o estudo é feito, programas de educação pré-escolar, características próprias do educador, contexto da escola, influências de casa, como o envolvimento dos pais, etc.

Ao terminar este estudo, fica a convicção de que o mesmo pode ser uma mais-valia no sentido de ajudar a providenciar oportunidades mais adequadas ao desenvolvimento da linguagem das crianças, particularmente ao nível da educação pré-escolar. Será oportuno realizar uma profunda avaliação da questão da língua escrita no contexto pré-escolar, suas possibilidades e limites.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BESSE, J.M. (1996). Approach to writing in kindergarten. In C. Pontecorvo, M. Orsolini, B. Burge & L. Resnick (Eds.), *Children's Early Text Construction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- BRYANT, P., BRADLEY, L., MACLEAN, L. & CROSSLAND, J. (1990). Rhyme and alliteration, phoneme detection and learning to read. *Developmental Psychology*, 5 (7), pp. 444-450.
- CONTENT, A., KOLINSKY, R., MORAIS, J. & BERTELSON, P. (1986). Phonetic segmentation in pre-readers: Effect of corrective information. *Journal of Experimental Child Psychology*, 42, pp. 49-72.
- FERREIRO, E. (1988). Os processos construtivos de apropriação da escrita. In E. Ferreiro & M. Palacio (Eds.), *Os Processos de Leitura e Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. (1991). Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: Artes Médicas.
- FIJALKOW, J. (1993). *Entrer dans L'Écrit*. Paris: Magnard.
- FORMOSINHO, J. (1987). *Grelha de Posições Sociais* (Social Position Scale). Braga: Área de Análise Social e Organizacional da Universidade do Minho.
- GOMBERT, J.E. (1990). *Le Développement Métalinguistique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- GOSWAMI, U. & BRYANT, P. (1990). *Phonological Skills and Learning to Read*. Hove: Lawrence Erlbaum.
- MANN, V. (1993). Phoneme awareness and future reading ability. *Journal of Learning Disabilities*, 26 (4), pp. 259-269.
- MARTINS, M.A. (1994). Conceptualizações infantis sobre a linguagem escrita e aprendizagem da leitura. *Discursos*, 8, pp. 53-70.
- MARTINS, M.A. & MENDES, A.Q. (1987). Evolução das conceptualizações infantis sobre a escrita. *Análise Psicológica*, 5, (4), pp. 499-508.
- MORAIS, J., ALEGRIA, J. & CONTENT, A. (1987). The relationship
-

between segmental analysis and alphabetic literacy: An interactive view. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 7, pp. 415-438.

NABUCO, M.E.M. (1997). *The Effects of Three Early Childhood Curricula in Portugal on Children's Progress in the First Year of Primary School*. Thesis submitted for the degree of Doctor of Philosophy. University of London - Institute of Education.

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.

NUNES, T. (1998). *Developing Children's Minds Through Literacy and Numeracy: An Inaugural Lecture*. University of London – Institute of Education.

PESTANA, M. H. & GAGUEIRO, J.N. (2000). *Análise de Dados para as Ciências Sociais*. Lisboa: Edições Sílabo.

RAVEN, J.C., COURT, J.H. & RAVEN, J. (1998). *Progressive Matrices Colleur*. Paris : Editions et Applications Psychologiques.

ROSNER, J., & SIMON, D. P. (1971). The auditory analyses test: An initial report. *Journal of Learning Disabilities*, 4, pp. 384-392.

SILVA, A.C. (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. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.

SIM-SIM, I. (1997). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

SIM-SIM, I. (1998). *Avaliação da Linguagem Oral: Um Contributo para o Conhecimento do Desenvolvimento Linguístico das Crianças Portuguesas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

SIMÕES, M.R. (2000). *Investigações no Âmbito da Aferição Nacional do Teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (M.P.C.R.)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

TOLSCHINSKY, L. L. & LEVIN, I. (1988). O desenvolvimento da escrita

em crianças israelenses pré-escolares. In Ferreiro & M. Palacio (Eds.), *Os Processos de Leitura e Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.

TREIMAN, R. & BARON, J. (1981). Segmental analyses: Development and relation to reading ability. In G. C. Mackinnon & T.G. Waller (Eds.), *Reading Research: Advances in Theory and Practice*, Vol.III. New York: Academic Press.

Resumo

O presente estudo tem como objectivo investigar o desenvolvimento da consciência fonológica e a sua relação com as conceptualizações de escrita em crianças portuguesas dos quatro aos seis anos de idade. A amostra do estudo é constituída por 60 crianças de idade pré-escolar divididas por quatro grupos etários (4 anos – 4 anos e 6 meses.; 4 anos e 7 meses – 5 anos e 1 mês; 5 anos e 2 meses- 5 anos e 8 meses; 5 anos e 9 meses – 6 anos e 3 meses). As crianças foram testadas com uma bateria de seis provas de consciência fonológica e sujeitas a uma entrevista para apreciar as suas conceptualizações de escrita. O teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven foi aplicado de forma a ser usado como controle na análise de regressão. Os resultados demonstram que existe um crescente desenvolvimento fonológico de acordo com a idade das crianças, mas que a maior parte das crianças ainda não vai além do nível pré-silábico, no que respeita às conceptualizações de escrita. Não foram encontradas correlações significativas entre a consciência fonológica e os níveis de conceptualização sobre a escrita. A hipótese de que a criança desenvolve conceitos de escrita como consequência da sua consciência fonológica não é suportada por este estudo. A falta de correlações significativas sugere que a consciência fonológica não deve ser vista como resultado do desenvolvimento de conceitos de escrita. É possível que a consciência fonológica seja uma condição necessária, mas

não suficiente para o desenvolvimento das conceptualizações de escrita silábicas, e consequentemente alfabéticas nas crianças.

Abstract

This study was conducted in order to investigate the development of phonological awareness in Portuguese children between 4 and 6 years old and to evaluate the relation between phonological awareness and children's writing conceptualisation. The method was a Cross-Sectional, Correlational design involving measures collected during one academic year. The sample consisted of 60 pre-school children in four age groups (48-54m; 55-61m; 62-68m; 69-75m).

Children were evaluated on battery of phonological tests (Final Syllable Deletion; Initial Syllable Deletion; Initial Syllable Classification; Final Phoneme Deletion; Initial Phoneme Deletion; Initial Phoneme), their conceptualisations of written language, and the Raven's Coloured Progressive Matrices, to be used as a control in the regression analyses.

The results from the battery of phonological awareness tasks showed that the assessments were reliable; as increase in phonological awareness in this age range was clearly documented. In contrast, the majority of the children had not yet developed a conceptualisation of print beyond the pre-syllabic hypothesis. The correlations between the different phonological awareness measures and children's conceptualisations of writing were not significant. Thus the hypothesis that children develop concepts of print as a necessary consequence of becoming aware of sounds was not supported with this study. This absence of correlation suggests that phonological awareness cannot be viewed as a result of developing concepts of print either.

Such negative results can only be interpreted speculatively. It is possible that phonological awareness is necessary but not sufficient for children's development of a syllabic and, subsequently, an alphabetic conceptualisation of print. However, this may not be sufficient: it may also be necessary to have sufficient exposure to print and some teaching, even if informal.

Résumé

La présente étude a pour objectif de questionner le développement de la conscience phonologique et de sa relation avec les conceptualisations de l'écrit chez les enfants portugais âgés de 4 à 6 ans. L'échantillon de l'étude est constitué par 60 enfants d'âge pré-scolaire répartis en 4 groupes (4 ans - 4 ans et 6 mois, 4 ans et 7 mois - 5 ans et 1 mois, 5 ans et 2 mois - 5 ans et 8 mois, 5 ans et 9 mois - 6 ans et 3 mois).

Les enfants ont subi des tests qui consistaient à l'application d'un

ensemble de six épreuves de conscience phonologique et ont été soumis à un entretien permettant d'apprécier leur conceptualisations de l'écrit. Le test des matrices progressives en couleurs de Raven a été appliqué afin de permettre le contrôle de l'analyse de régression. Les résultats montrent d'une part, l'existence d'un développement phonologique croissant en fonction de l'âge de l'enfant, mais, d'autre part, que la plupart des enfants ne voit pas au delà du niveau pré-syllabique, en ce qui concerne les conceptualisations de l'écrit. Aucune corrélation significative entre la conscience phonologique et les niveaux de conceptualisation de l'écrit n'a pu être établie. L'hypothèse selon laquelle l'enfant développe des concepts de l'écrit en conséquence de sa conscience phonologique ne peut donc être soutenue par cette étude, et l'absence de corrélations significatives suggère que la conscience phonologique ne saurait être considérée en tant que résultat du développement de concepts de l'écrit. Il est possible que la conscience phonologique soit une condition nécessaire, mais non suffisante au développement des conceptualisations de l'écrit syllabique et, par conséquent, alphabétique chez l'enfant.