

ANÁLISE QUALITATIVA DOS EFEITOS DE UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO DE ESCRITA INVENTADA NA EVOLUÇÃO DA ESCRITA DE CRIANÇAS EM IDADE PRÉ-ESCOLAR¹

Liliana Salvador, ISPA-IU, lsalvador@ispa.pt
Ana Albuquerque, ISPA-IU, aalbuquerque@ispa.pt
Margarida Alves Martins, ISPA-IU, mmartins@ispa.pt

Resumo: Recentes investigações têm estudado o desenvolvimento da linguagem escrita e a evolução da escrita inventada. Em idade pré-escolar, as crianças refletem ativamente sobre a escrita, desenvolvendo competências de literacia importantes como o conhecimento das letras e a consciência fonológica. Diversos estudos sobre programas de intervenção de escrita demonstraram que a promoção de escritas inventadas contribui para a evolução da escrita de crianças antes da aprendizagem formal. O objetivo principal deste estudo é analisar a forma como são trabalhados estes programas. Pretende-se analisar os percursos individuais de escrita das crianças ao longo das sessões de intervenção. Este estudo enquadra-se numa investigação experimental mais vasta realizada com 108 crianças, com o intuito de explorar o impacto de um programa de intervenção de escrita na evolução das escritas inventadas em idade pré-escolar. O trabalho aqui apresentado consiste numa análise qualitativa e pormenorizada da evolução da escrita de 12 crianças ao longo da intervenção. Foram exploradas a qualidade das escritas, os progressos de fonetização e os percursos individuais. A partir da análise das produções escritas constatou-se que a evolução da escrita não é linear: existe heterogeneidade e irregularidade nos percursos individuais e nas escritas. Observou-se que pontos de partida semelhantes não conduzem necessariamente a pontos de chegada idênticos e que o ritmo de aprendizagem é variável. Verificou-se que a evolução pode ser mais regular ou menos consistente e que as estratégias a que as crianças recorrem são também diferentes, podendo centrar-se mais nas vogais ou nas consoantes.

Introdução

A entrada no mundo da escrita é um acontecimento anterior ao contacto com o seu ensino formal na medida em que, desde cedo, as crianças manifestam vontade de explorar e conhecer a linguagem escrita partindo de conhecimentos já adquiridos, refletindo e colocando hipóteses. Partindo deste pressuposto, Ferreiro e Teberosky (1979) e Ferreiro (1988) desenvolveram uma teoria psicogenética da linguagem escrita, inspirada em princípios piagetianos, segundo a qual a criança tem um papel eminentemente ativo no seu próprio processo de desenvolvimento o que lhe permite construir progressivamente conhecimento à medida que reestrutura os seus esquemas conceptuais a partir de conflitos cognitivos.

¹ Este trabalho foi financiado pela FCT - PTDC/PSI-EDD/110262/2009

Segundo estas autoras é possível identificar cinco fases neste percurso: na primeira, as crianças reproduzem diferentes formas gráficas associando-as às letras da escrita, embora tenham ainda dificuldade em indiferenciar o texto do desenho; na segunda, há já uma diferenciação mais clara entre formas icónicas e não-icónicas recorrendo ao uso de diferentes letras para representar palavras diferentes (escrita pré-silábica); na terceira, as crianças começam a compreender a relação entre linguagem oral e linguagem escrita e produzem escritas silábicas, escrevendo uma letra por cada sílaba (escrita silábica); na quarta, as crianças atribuem corretamente a cada sílaba oral uma letra (escrita silábico-alfabética); na quinta e última fase, emerge a capacidade de análise dos fonemas e correspondência adequada dos grafemas (escrita alfabética).

Tendo em conta estes trabalhos que foram realizados para o castelhano, foram realizados estudos em diferentes línguas como o inglês (e.g., Sulzby, 1985), francês (e.g., Besse, 1996), hebraico (e.g., Tolchinsky & Levin, 1987), italiano (e.g., Pontecorvo & Orsolini, 1996) e português (e.g., Alves Martins, 1994) que sublinham a existência de heterogeneidade nas escritas das crianças concluindo que as diferentes fases a que Ferreira e Teberosky fazem referência não são estanques (Tolchinsky, 2006), dependendo, muitas vezes, da natureza do material linguístico e das características das palavras utilizadas.

Neste sentido, as escritas parecem ser influenciadas, entre outras variáveis, pela capacidade das crianças em detetar o som das letras na pronúncia das palavras (Treiman, 1993). As propriedades articulatórias dos fonemas possuem, também, um papel determinante na qualidade das escritas infantis, na medida em que alguns fonemas são mais facilmente isoláveis no fluxo do discurso do que outros. Em diversas línguas, como é o caso do português, os sons detetados correspondem com frequência às vogais, cujos nomes se destacam na pronúncia das palavras o que se reflete na mobilização mais comum dessas letras (Cardoso-Martins & Batista, 2005). De acordo com Liberman e col. (1974) e Treiman (1998),

as crianças tomam mais facilmente consciência das vogais do que das consoantes e identificam com maior facilidade consoantes fricativas do que oclusivas. Alves Martins e Silva (2006b) verificaram, por sua vez, que as crianças em idade pré-escolar têm uma maior capacidade para isolar a primeira consoante quando se trata de uma palavra curta em comparação com palavras maiores.

Diversos autores sustentam que a escrita inventada se constitui como uma atividade privilegiada de acesso ao princípio alfabético promovendo a compreensão das relações entre a oralidade e a escrita e contribuindo desse modo para o estabelecimento de correspondências grafo-fonológicas adequadas (Adams, 1998; Treiman, 1998). Neste sentido, têm vindo a ser criados, para o português, programas de intervenção de escrita inventada com o objetivo de promover o desenvolvimento da linguagem escrita de crianças em idade pré-escolar (Alves Martins & Silva, 2006a, b; Silva & Alves Martins, 2002). Estes programas partem das escritas inventadas das próprias crianças, sendo criadas situações de conflito cognitivo para promover a reflexão sobre as relações entre a oralidade e a escrita, atuando na sua zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1978).

Os programas de intervenção de escrita inventada têm-se revelado bastante eficazes não só na evolução das escritas das crianças como no desenvolvimento da sua consciência fonológica (Silva & Alves Martins, 2002). No entanto, são ainda escassos os estudos que analisam qualitativamente os resultados destes programas. Neste estudo procuramos analisar a diversidade de percursos do pré para o pós-teste de crianças em idade pré-escolar que passaram por um programa de escrita inventada.

Método

O estudo apresentado é um estudo qualitativo, inserido num estudo experimental mais vasto que explora as relações entre um programa de escrita inventada e o seu impacto na

escrita e leitura de crianças em idade pré-escolar, tendo sido realizado um pré-teste e um pós-teste de escrita inventada e onde foram constituídos dois grupos, experimental e de controlo, sendo o grupo experimental sujeito a um programa de escrita inventada.

Participantes

Os participantes consistem em 12 crianças em idade pré-escolar, de um universo de 108 crianças, provenientes de quatro jardins-de-infância situados na região de Lisboa. A escolha destas crianças, que foram sujeitas a um programa de escrita inventada e pertenciam, por isso, ao grupo experimental, está relacionada com as suas características que representam a diversidade e heterogeneidade encontradas ao nível das produções escritas, percursos e evolução. Nenhuma das crianças sabia escrever e as atividades de jardim-de-infância não incluíam atividades de escrita inventada. Todas as crianças estavam familiarizadas com as vogais A, I, O e com as consoantes oclusivas B, D, P, T e as fricativas F, V.

Instrumentos e Procedimentos

Avaliação da escrita inventada no pré-teste e pós-teste

Pediu-se a cada uma das crianças que escrevesse, como soubesse, 20 palavras que lhes foram ditadas, em dois momentos diferentes (10 palavras em cada momento).

Programa de intervenção de escrita inventada

O programa foi desenvolvido individualmente com cada uma das crianças durante 10 sessões de 15 minutos cada, duas sessões por semana. Num primeiro momento, foi dada prioridade ao desenvolvimento da capacidade das crianças em codificar corretamente as consoantes iniciais e, posteriormente, na codificação dos fonemas seguintes. Em cada sessão, era pedido às crianças que escrevessem como soubessem cada uma das palavras ditadas e que lessem o que haviam escrito, mostrando-se-lhes para cada palavra um cartão com a escrita alfabética de uma criança hipotética da mesma idade. A criança deveria optar por uma das

versões que melhor representaria a palavra tentando justificar as razões subjacentes a essa escolha. O objetivo desta estratégia era o de levar a criança a refletir sobre o modo como escreveu, por confrontação da sua escrita com a escrita da criança hipotética potenciando nessa medida a ocorrência de conflito cognitivo. Foram utilizadas oito a seis palavras por sessão, compostas pelas oclusivas P, B, T, D e pelas vogais A, I, O tendo-se recorrido nas primeiras sessões ao uso de palavras facilitadoras, isto é, palavras em que o nome da letra coincide com a sílaba inicial.

Resultados

Heterogeneidade das produções escritas

A partir dos resultados obtidos observou-se que as crianças nem sempre escrevem de forma homogénea, recorrendo a diferentes estratégias, que implicam centrar-se em diversos critérios como sejam o uso exclusivo de consoantes, o uso exclusivo de vogais ou ambos para representar as palavras, como é possível verificar a partir das escritas da Constança e do Joaquim apresentadas na Figura 1.

	C O N S T A N Ç A	J O A Q U I M		C O N S T A N Ç A	J O A Q U I M
Pato	AU	PT	Dita	IA	DT
Bota	OA	BT	Tapa	AA	TP
Fada	AA	FD	Fita	IA	FT

Figura 1. Exemplos de escrita da Constança e do Joaquim

Tal como se pode observar pelos exemplos presentes na Figura 1, a Constança e o Joaquim representam exemplos típicos de escrita silábica com fonetização, quer dizer, recorrem ao uso de uma letra correta para representar cada uma das sílabas da palavra. No

entanto, enquanto a Constança apresentou um nível de escrita silábico com fonetização centrando-se somente nas vogais para representar as palavras, não sendo capaz de fonetizar as consoantes (e.g., Bota – AO; Fita – IA), o Joaquim recorreu ao uso exclusivo de consoantes não conseguindo, por isso, isolar as vogais (e.g., Pato - PT; Fada – FD).

À semelhança da Constança e do Joaquim, também a Clara apresenta uma escrita tendencialmente silábica com fonetização. A particularidade da sua escrita prende-se com o facto de recorrer a critérios de codificação mistos, alternando a escrita de cada palavra com consoantes ou com vogais, como podemos observar na Figura 2.

Clara					
Fita	Tapa	Bata	Dita	Pato	Vai
FT	TP	BT	IA	AU	AI

Figura 2. Exemplos de escrita da Clara

Tendo em conta a Figura 2 podemos constatar que, contrariamente às crianças já apresentadas que recorriam ao uso exclusivo de consoantes, num caso, ou vogais, noutro, a Clara utiliza ambos os critérios sendo que algumas palavras são representadas pelas consoantes (e.g. Fita – FT; Tapa- TP) e outras pelas vogais (e.g., Pato –AU; Vai – AI).

A Inês, por outro lado, se bem que mobiliza diferentes estratégias de codificação, aproximando-se mais da escrita convencional do que as crianças anteriores, emerge como um caso mais extremo da heterogeneidade da produção escrita na medida em que não se fixa num critério, oscilando entre uma escrita silábica com fonetização e uma escrita claramente alfabética, como consta na Figura 3.

Inês						
Babo	Tapa	Fada	Dita	Pato	Fita	Ato
AU	AP	FA	ITA	PAT	FIA	ATO

Figura 3. Exemplos de escrita da Inês

Como é possível observar a partir dos exemplos constantes na Figura 3, a Inês, quando escreve silabicamente tanto utiliza corretamente duas vogais numa palavra (e.g. Babo – AU), como uma vogal e uma consoante intermédias (e.g., Tapa – AP), como ainda uma consoante inicial e uma vogal final (e.g., Fada - FA). Na escrita mais próxima da escrita alfabética tanto recorre à omissão da primeira letra (e.g., Dita) como à omissão da última letra (Pato – PAT), como ainda à omissão de uma letra intermédia (Fita – FIA). Utiliza também a escrita alfabética convencional na representação de outras palavras (e.g., Ato – ATO).

Heterogeneidade dos pontos de partida e de chegada

Observou-se, com base nos resultados, que os processos evolutivos de escrita são heterogéneos e que há variabilidade nos pontos de partida e de chegada. Vejam-se os exemplos do Afonso e do Miguel que constam da Figura 4.

Como é possível observar pelos exemplos apresentados na Figura 4, o Afonso demonstra já uma produção escrita com indícios de fonetização no pré-teste. Embora ainda pré-silábica, na sua generalidade, foi capaz de fonetizar a primeira letra em todas as palavras. No pós-teste apresentou uma escrita próxima da alfabética, demonstrando intencionalidade na codificação dos fonemas ainda que, na maioria dos casos, não tenham sido representadas todas as letras corretas da palavra. Como podemos verificar pelo exemplo, no pós-teste, nas palavras de estrutura dissilábica CVCV foram representados corretamente todos os grafemas à exceção da vogal da sílaba inicial que foi omitida (e.g., Fita – FTA; Bota – BTA). Nas

palavras de estrutura CVV, a criança repetiu a consoante da palavra e incluiu apenas uma das vogais (e.g., Pai – PIPI; Fio – FOFO), repetindo-a também, na tentativa de representação de uma palavra de estrutura CVCV, procurando torná-la mais regular e mais próxima da estrutura mais comum na língua portuguesa.

		Afonso		Miguel	
		Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
Fita		FOMWT _{SO}	FTA	VED	FITA
Bota		BPEF	BTA	BAUEP	BOGA
Dita		DAON _T	DTI	TI _O	DI _T A
Pai		PTEO	PIPI	BRBVEFU	PAI
Fio		FONOATS	FOFO	Pw	FIO

Figura 4. Exemplos de escritas do Afonso e do Miguel no pré e pós-teste

Comparativamente, o Miguel, que inicialmente apresentava um ponto de partida mais recuado, totalmente pré-silábico, deu um salto qualitativo muito significativo chegando mesmo a atingir a escrita alfabética convencional.

Vejam-se agora os exemplos da Mariana e do Bruce que constam da Figura 5. Tal como é possível verificar pelos exemplos da Figura 5, inicialmente o Bruce apresentava uma escrita mista, na medida em que recorria a diferentes estratégias de codificação. Fonetizava intencionalmente as primeiras letras e, seguidamente, limitava-se a acrescentar letras à palavra de forma totalmente aleatória. No pós-teste, porém, o Bruce codificou adequadamente a maioria das palavras, sendo que, em algumas palavras omitiu apenas uma letra, nomeadamente a última.

		Bruce		MARIANA	
		Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
Bota		BNOINOIO	BTA	MARIFSAF	BOTA
Dado		DNO.O	DAD	VO M	DADO
Fada		FRO	FAD	OTOIDM	FADA
Dita		DiD	DIT	VEKMS	DITA

Figura 5. Exemplos de escritas do Bruce e da Mariana no pré e pós-teste

Do mesmo modo que o Miguel, a produção escrita da Mariana no pré-teste era claramente pré-silábica, ou seja, não procedia ainda à análise do oral nem efetuava, por consequência, correspondências grafo-fonéticas adequadas, recorrendo a grafemas diversificados e aleatórios para escrever as palavras pedidas. Não obstante, no pós-teste a Mariana apresentou uma produção escrita já totalmente alfabética, baseada nos critérios linguísticos convencionais, evidenciando uma escolha intencional dos grafemas para representar a estrutura fonética da palavra.

É, portanto, de sublinhar que, de entre estas quatro crianças, o Miguel e a Mariana foram os participantes com pontos de partida mais recuados mas que alcançaram níveis de fonetização e de qualidade da produção escrita mais elevados, chegando mesmo a uma escrita alfabética convencional. Ao invés, o Afonso e o Bruce, que demonstravam competências iniciais de fonetização, chegaram a uma escrita quase alfabética, mas ainda não plenamente adquirida.

Diversidade dos percursos e evolução das produções escritas

Para além da heterogeneidade na qualidade das produções escritas das crianças que já referimos nos pontos anteriores, constatámos igualmente que os percursos das crianças ao longo das sessões do programa de escrita inventada foram diversificados não sendo, por isso, possível constatar a existência de um percurso típico, regular ou homogéneo. Na verdade, os processos de evolução das crianças no que diz respeito à sua capacidade de análise do oral e de codificação dos fonemas não são idênticos, evidenciando mesmo grandes disparidades entre si. Na Figura 6 apresentamos exemplos de percursos diferenciados, lineares e não lineares, a partir das percentagens de fonetizações corretamente efetuadas por sessão.

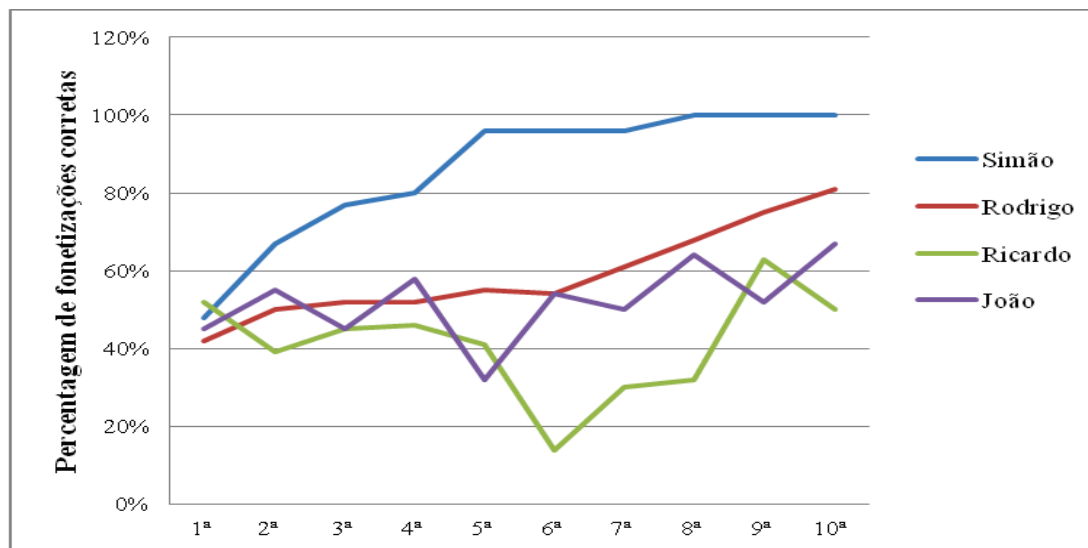


Figura 6. Percentagens de fonetizações corretamente efetuadas por quatro crianças, em cada uma das sessões do programa

Como podemos observar a partir da Figura 6, nem todas as crianças evoluem de modo similar na sua capacidade de fonetizar corretamente as palavras. Assim, se, por um lado, os percursos do Simão e do Rodrigo se revelam relativamente lineares, isto é, evidenciam uma progressão regular e ascendente no número de fonetizações, já o Ricardo e o João mostram um percurso não linear na medida em que demonstram avanços e recuos acentuados na sua capacidade de representar corretamente os fonemas de sessão para sessão.

Neste sentido, o Simão surge como a criança que, de entre os quatro, mais correspondências grafo-fonéticas efetua e aquela cuja escrita é já mais aproximada de uma escrita convencional. É de notar que o seu percurso é sempre ascendente, sendo que a partir da 5ª sessão o Simão já fonetiza corretamente praticamente a totalidade das palavras escrevendo, por isso, alfabeticamente. O Rodrigo, sendo uma das crianças que menos fonetiza na 1ª sessão vai, paulatinamente adquirindo a capacidade de representar corretamente as palavras, com uma progressão totalmente regular a partir da 6ª sessão, revelando capacidades de descodificação consistentes na ordem dos 80% na última sessão.

Ao contrário, o percurso do Ricardo ao longo das sessões é caracterizado por falta de linearidade, isto é, por avanços e recuos constantes, demonstrando muitas vezes desinteresse pelas atividades desenvolvidas e insegurança nas suas produções escritas. Sendo verdade que é a criança que mais fonetiza na 1ª sessão é, porém a menos consistente já que na 2ª, na 6ª (de modo muito acentuado) e na 10ª sessão demonstra recuos significativos e abruptos na sua capacidade de codificação. Também o João revela um percurso irregular, com um recuo mais acentuado na 5ª sessão. Em ambos os casos, apesar de evidenciarem disparidades significativas entre as sessões, é possível observar progressão na sua capacidade de representar corretamente as palavras. Este facto verifica-se não só ao nível da quantidade de correspondências grafo-fonéticas realizadas que vai, em todos os casos, aumentando, com maior incidência nas últimas sessões, mas igualmente ao nível da qualidade das suas escritas, como podemos observar a partir da Figura 7.

		SIMÃO	RODRIGO	RICARDO	JOÃO
1ª Sessão	Pipa	iADD	PAB	PANM	i
	Podo	PO	PT	ONRRPI	PO
5ª Sessão	Tito	TIO	TIO	TARTAR	PIP
	Dota	DOTA	ODA	DEAO	OA
10ª Sessão	Pipo	PIDO	PIP	PARMAMPO	IO
	Bia	BIA	BIA	BIA	IA

Figura 7. Escrita de palavras ditadas nas sessões 1, 5 e 10 das quatro crianças

Na Figura 7 podemos observar uma multiplicidade de escritas que reenviam para diferentes estratégias e critérios de codificação empregues ao longo das diferentes sessões. Assim, o Simão demonstrou perceber com facilidade que cada palavra se compõe de diferentes fonemas fazendo-lhe corresponder as grafias adequadas de forma sistemática desde cedo. A partir da 5ª sessão a sua escrita é já alfabética, tendo inclusivamente recorrido ao uso convencional do “o” final na escrita das palavras em que o seu som seja [u], regra que demonstrou ter plenamente adquirido nas restantes sessões.

O Rodrigo, cujo percurso é idêntico ao do Simão em termos de linearidade, mobiliza corretamente, logo a partir da 1ª sessão, as consoantes em posição inicial tendo em atenção a estrutura fonológica das palavras. Vai, por isso, fonetizando mais consistentemente de sessão para sessão sendo a sua escrita praticamente alfabética na última sessão.

O Ricardo, pelo contrário, faz a sua escrita oscilar entre escritas de letras aleatórias sem ter em atenção a estrutura fonológica das palavras e escritas mais elaboradas, com

recurso a menos letras e que evidenciam a análise dos componentes orais das palavras com a consequente representação gráfica adequada. Por exemplo, na 10ª sessão, o Ricardo escreve a palavra *Pipo* com muitas letras (PARMEMIO), sem qualquer critério, e na mesma sessão escreveu *Bia* corretamente, com o número de letras e codificação dos fonemas totalmente adequados, evidenciando irregularidade na própria qualidade das suas produções escritas.

O João usa como estratégia inicial, não a análise dos componentes orais da palavra ditada mas a reprodução de alguns grafemas da palavra apresentada anteriormente. Isto porque, após a escrita da palavra por parte da criança era mostrado um cartão com a escrita convencional para que ela pudesse confrontar com o modo como ela própria representou a palavra. O João, durante esse tempo memorizava as letras e transpunha-as para a palavra ditada a seguir. Por exemplo, em *Podo*, na 1ª sessão, o João escreveu PO, não porque tenha analisado a primeira sílaba *Po-*, mas porque memorizou as letras *Po* da palavra apresentada anteriormente que era *Poda*. Este facto sucede até à 5ª sessão, ponto de viragem na sua estratégia, onde já denota a emergência de capacidade de análise do oral, fixando-se na utilização quase exclusiva de vogais, abandonando definitivamente a mera cópia das palavras anteriores. Na última sessão, embora recorra com maior frequência ao uso de vogais em detrimento das consoantes, o João já mostra capacidade de fonetização sistemática.

Discussão

A análise que se efectuou sobre a escrita de algumas crianças que participaram no programa de escritas inventadas mostra 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 (Treiman, 1993; Cardoso-Martins & Batista, 2005), levando as crianças a produzir escritas que remetem para diferentes níveis conceptuais (Alves Martins

& Silva, 2006b). No entanto, é de sublinhar que a heterogeneidade das escritas não se prende exclusivamente com níveis de desenvolvimento, mas igualmente com a diversidade da qualidade da escrita dentro desses mesmos níveis, assim como com percursos diferenciados na aquisição de novas competências de codificação e de apreensão do princípio alfabético.

Neste sentido, tendo em conta as produções escritas em si mesmas, foram encontradas crianças que, fonetizando, variam no tipo de escrita e nas estratégias que utilizam, podendo alternar entre a escrita silábica e alfabética, dependendo da natureza da palavra que é pedida. Por outro lado, encontraram-se crianças que variam nos critérios de codificação podendo centrar-se mais nas consoantes ou nas vogais ou até recorrer a um critério misto tendo em conta as propriedades articulatórias dos fonemas, isto é, dependendo do fonema que a criança especificamente isola com maior facilidade (Treiman, 1998).

Relativamente aos processos de evolução de escrita, houve crianças com pontos de partida muito recuados que, após as sessões de intervenção de escrita deram um salto qualitativo muito significativo, chegando mesmo a atingir o nível alfabético convencional. Por oposição, houve crianças que inicialmente recorriam já ao uso de correspondências grafo-fonéticas adequadas não tendo, no entanto, alcançado níveis tão avançados de escrita após o programa, facto indicativo de que o desenvolvimento das escritas das crianças é, pois, heterogéneo e não se processa de igual modo em todas.

No que diz respeito aos percursos, se, por um lado, verificámos a existência de crianças que desenvolveram a capacidade de produzir escritas alfabéticas, ou silábico-alfabéticas de um modo linear em que a evolução era estável sendo mesmo visível uma progressão contínua, relativamente regular, por outro, observámos crianças cujos percursos eram totalmente irregulares, com progressões e regressões de sessão para sessão, que dependiam nalguns casos de diversos fatores como sendo a dificuldade das letras trabalhadas e o nível de motivação para tarefa. Houve ainda crianças cujos percursos como que

cristalizaram, na medida em que, mantiveram as suas estratégias de análise ao longo das sessões, evoluindo na quantidade de fonetizações corretamente efetuadas mas cuja evolução se repercutiu pouco ou nada em relação à qualidade dessas mesmas escritas, limitando assim a sua progressão para escritas mais sofisticadas.

É de notar que, tratando-se de um programa de intervenção que atua ao nível da zona de desenvolvimento proximal (Vigotsky, 1978), o papel do experimentador ao longo do programa e a qualidade do feedback proporcionado se mostraram fatores relevantes no desenvolvimento das capacidades de escrita das crianças, tendo sido necessário adaptar esse feedback a cada criança, mobilizando diferentes estratégias que oscilavam, muitas vezes, em análises com maior enfoque inicial no oral partindo daí para o escrito ou o inverso.

Referências

- Adams, M. (1998). *Beginning to read: Thinking and learning about print* (2nd ed.). Cambridge, MA: MIT Press.
- Alves Martins, M. (1994). Conceptualizações infantis sobre a linguagem escrita e aprendizagem da leitura. *Discursos: Estudo da Língua e Cultura Portuguesa*, 8, 53-70
- Alves Martins, M., & Silva, C. (2006a). The impact of invented spelling on phonemic awareness. *Learning and Instruction*, 16 (1), 41-56.
- Alves Martins, M., & Silva, C. (2006b). Phonological abilities and writing among Portuguese preschool children. *European Journal of Psychology of Education*, 21 (2), 163-182.
- Besse, J.-M. (1996). An approach to writing in kindergarten. In C. Pontecorvo, M. Orsolini, B. Burge, & L. Resnick (Eds.), *Children's early text construction* (pp. 127-144). Mahwah: Laurence Erlbaum Associates Publishers.
- 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.
- Ferreiro, E. (1988). *L'écriture avant la lettre*. In H. Sinclair (Ed.), *La production des notations chez le jeune enfant* (pp.18-69). Paris: Presses Universitaires de France.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo Vintiuno Editores.
- Lieberman, I. Y., Shankweiler, D., Fisher, W. F., Carter, B. (1974). Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18, 201-212.
- Pontecorvo, C., & Orsolini, M. (1996). Writing and written language in children's development. In C. Pontecorvo, M. Orsolini, B. Burge, & L. Resnick (Eds.) *Children's early text construction* (pp. 127-144). Mahwah: Laurence Erlbaum Associates Publishers.

- Silva, C., & Alves-Martins, M. (2002). Phonological skills and writing of pre-syllabic children. *Reading Research Quarterly*, 37, 466-483.
- Sulzby, E. (1985). Kindergarteners as writers and readers. In M. Farr (Ed.) *Advances in writing research, Volume one: Children's early writing development* (pp. 127-199). New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Tolchinky, L. (2006). The emergence of writing. In C. Macarthur, S. Graham and J. Fitzgerald /Eds.), *Handbook of writing research* (pp.83-95). New York: Guilford Press.
- Tolchinsky, L., & Levin, I. (1987). O desenvolvimento da escrita em crianças israelenses pré-escolares. In E. Ferreiro & M. Palácio (Eds.), *Os processos de leitura e escrita* (p. 143-158). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Treiman, R. (1993). *Beginning to spell: A study of first-grade children*. New York: Oxford University Press.
- 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* (pp. 289-313). London: Lawrence Erlbaum Associates Publication.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.