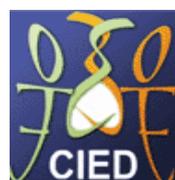


ATAS do V Encontro do CIED - Escola e Comunidade

Organizado por:

Carolina Gonçalves e Catarina Tomás



Publicado em junho de 2012 por

CIED - Centro de Interdisciplinar de Estudos Educacionais

Esta publicação contém as comunicações apresentadas no **V Encontro do CIED – Escola e Comunidade**, nos dias 18 e 19 de novembro de 2011, na Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa, organizado pelo CIED, com o apoio da Escola Superior de Educação de Lisboa.

http://www.eselx.ipl.pt/cied/eventos/index_v_encontro_pt.html

ISBN: 978-989-95733-3-8

“SÓ APANHEI O F QUE É DA ÚLTIMA” – DESCOBRIR OU MOSTRAR? UMA ABORDAGEM À PROMOÇÃO DE CONFLITO COGNITIVO EM CRIANÇAS DE IDADE PRÉ-ESCOLAR

Tiago Almeida

Instituto Politécnico de Lisboa - Escola Superior de Educação de Lisboa e
ISPA – IU, Unidade de Investigação em Psicologia Cognitiva, do Desenvolvimento e da
Educação

tiagoa@eselx.ipl.pt

Ana Cristina Silva

ISPA – IU, Unidade de Investigação em Psicologia Cognitiva, do Desenvolvimento e da
Educação

Resumo: Este estudo procura analisar qual o impacto de diferentes metodologias de interação (didática diretiva e didática construtivista) na evolução das conceptualizações infantis sobre a linguagem escrita. Foram definidos três grupos (2 experimentais e um de controlo) com participantes de idade pré-escolar que foram convidados a participar em 6 sessões de intervenção com diferentes formas de interação em função do grupo. Os resultados indicam que os participantes cuja interação adulto-criança se baseou em princípios construtivista evoluíram significativamente mais do que todos os outros participantes.

Palavras-Chave: escritas inventadas; instrução didática; instrução construtivista

Abstrat

The aim of this was analyse the impact of different methodologies for interaction (directive didactics and constructivist didactics) in the development of children's conceptualisations on written language. Three groups were defined (two experimental and one control) with pre-school participants who were invited to participate in six intervention sessions with different forms of interaction depending on the group. The results indicate that participants whose adult-child interaction was based on constructivist principles evolved significantly more than all other participants.

Keywords: Written Language; Constructivism; Didactics.

I. Introdução.

A consciência fonémica e o conhecimento das letras são essenciais para a compreensão do princípio alfabético. Com efeito, a coordenação destes dois tipos de conhecimentos é uma condição necessária para a compreensão infantil das relações sistemáticas entre as letras e os sons (Byrne, 1998; Byrne & Fielding-Barnsley's 1991, 1993). A investigação neste domínio demonstrou que a consciência fonológica desempenha um papel chave na aquisição da literacia e na compreensão do princípio alfabético (Adams, 1998; Ball & Blachman, 1991; Bryant & Bradley, 1987), sendo hoje em dia consensual que existe uma relação recíproca entre a aprendizagem da leitura e

da escrita e o desenvolvimento de competências de consciência fonémica mais complexas. Vários estudos indicam ainda que o treino de habilidades fonológicas quando acompanhado do ensino das letras correspondentes, tem efeitos diretos no sucesso da aprendizagem da leitura, sendo este tipo de intervenção mais eficaz do que aquele em que se treinam isoladamente as habilidades de consciência fonológica (Adams, Foorman, Lundberg & Beeler, 1998; Byrne & Fielding-Barnsley's 1991; Tangel & Blachman, 1992). A forma como a consciência fonológica e o conhecimento das letras interagem entre si de modo a potenciar o desenvolvimento de concepções alfabéticas sobre o código escrito ainda não se encontra, contudo, completamente esclarecida até porque em muitas investigações neste domínio as crianças são classificadas dicotomicamente como leitoras ou não leitoras sem que se considere ou faça outras análises à extensão do conhecimento que têm sobre a linguagem escrita (Ferreiro, 2002).

O conhecimento das letras, por seu lado, tem sido igualmente correlacionado com os progressos na aprendizagem da leitura (Adams, 1998; Alves Martins, 1996), quer quando se solicita às crianças para dizer o nome das letras (Bruck, Gnesee & Caravolas, 1997), quer quando se lhes pede para indicar o seu som (Caravolas, Hulme & Snowling, 2001). Esta relação é geralmente explicada por a maior parte do nome das letras conterem o seu som o que poderá facilitar a tarefa das crianças apreenderem as relações grafo-fonéticas (Treiman, Tincoff, Rodriguez, Mouzaki & Francis, 1998). No entanto, as relações entre os constructos avaliados pelo nome e pelo som das letras permanecem pouco claros (Levin, Shatil-Carmon & Asif-Rave, 2006), sendo, por outro lado, provável que a forma como as crianças mobilizem esses conhecimentos seja mediada pela maneira como elas concebem a própria natureza da escrita (Alves Martins & Silva, 2001).

A questão de como as crianças compreendem que as letras representam componentes sonoros das palavras tem sido abordada mais recentemente através da análise de produções escritas de crianças de idade pré-escolar (escritas inventadas). A qualidade das escritas inventadas constituiu um indicador das habilidades fonológicas infantis, sendo, ao mesmo tempo, revelador da forma como as crianças concebem a natureza do código escrito e um importante preditor do sucesso infantil na aprendizagem da leitura e escrita (Alves Martins, 1996; Mann, 1993). Por outro lado, as atividades de escrita em crianças de idade pré-escolar funcionam como fator de desenvolvimento de formas mais explícitas de consciência fonémica (Adams, 1998; Alves Martins & Silva, 2006a, 2006b; Silva & Alves Martins, 2002, 2003; Treiman, Tincoff & Richmond-Welty, 1997), na medida em que induzem práticas de reflexão metalinguística que têm consequências na apreensão dos segmentos orais das palavras. Neste sentido, as crianças parecem conseguir desenvolver mais facilmente procedimentos de análise alfabética em atividades de escrita do que em atividades de leitura já que a escrita “may prompt children to use more systematic methods of deriving the spelling from sounds” (Bowman & Treiman 2002, pp. 31).

Partindo da ideia de que as atividades de escrita inventada envolvem as crianças na análise da estrutura sonora das palavras e favorecem a apreensão do princípio alfabético, Alves Martins e Silva (2006a) levaram a cabo diversos estudos experimentais onde implementaram programas de intervenção destinados a fazer evoluir a qualidade das escritas inventadas em crianças de idade pré-escolar. Mais concretamente as autoras (op. cit.) realizaram três estudos nos quais trabalharam com crianças que se encontravam em diferentes níveis de conhecimento em relação à escrita, nomeadamente crianças cujas produções escritas ainda não apresentavam qualquer relação com a oralidade (escritas pré-silábicas), crianças cujas produções tinham subjacente uma correspondência termo a termo entre o número de letras e de sílabas mas onde a escolha de letras era ainda aleatória (escritas silábicas sem fonetização) e crianças cujas escritas correspondiam igualmente à hipótese silábica, mas onde as letras selecionadas eram adequadas (escritas silábicas com fonetização). A intervenção efectuada nas

três experiências foi semelhante e assentou na seguinte metodologia: após a escrita de algumas palavras, as crianças eram confrontadas com escritas de uma criança de um nível imediatamente superior ao seu (ex. crianças silábicas/crianças silábicas com fonetização), tendo-lhes sido pedido que analisassem a palavra no oral e pensassem nas letras a utilizar; que pensassem nas duas formas de escrita, que escolhessem uma e que justificassem a sua escolha. Foi assim induzida uma reflexão metalinguística ao nível da fala, da escrita, e das respectivas relações. As principais atividades cognitivas envolvidas foram: prever o número e quais as letras a escrever; comparar a sua produção escrita com a de outra criança hipotética de idade pré-escolar; avaliar qual delas estava melhor escrita e justificar a sua resposta.

Este procedimento conduziu a uma clara evolução da qualidade das escritas inventadas das crianças sendo que muitas delas passaram a respeitar critérios alfabéticos nas suas produções escritas no momento do pós-teste. Estes estudos (Ouzoulias, 2001; Vernon, 1998) demonstram ainda uma conexão de natureza causal entre a evolução das escritas inventadas e a evolução de competências de análise fonémica, uma vez que se registaram igualmente progressos significativos nas habilidades de consciência fonémica das crianças.

As potencialidades evidenciadas por este tipo de intervenção para a evolução da qualidade das escritas inventadas sugere a necessidade de se aprofundar o efeito de diversos tipos de variáveis de natureza linguística, relacionadas quer com as características das palavras usadas nos programas, quer com a natureza da instrução, (nomeadamente, no sentido de se poderem induzir procedimentos de antecipação e de reflexão) de modo a clarificar quais as condições mais favoráveis para a evolução das produções escritas infantis até à compreensão do princípio alfabético.

Vários fatores de natureza linguística relativos à estrutura das palavras a escrever e à estrutura fonológica das próprias letras podem mediar a forma como o conhecimento do nome das letras é usado pelas crianças de idade pré-escolar para apreenderem as relações entre a fala e a escrita. Treiman et al (1997) demonstraram que a probabilidade de as crianças de idade pré-escolar mobilizarem corretamente a primeira consoante no decurso da escrita é maior em palavras cuja sílaba inicial coincide com o nome de uma letra conhecida como por exemplo em “pêra” ou “pêssego”. Nestes exemplos, a mobilização da letra “p” seria mais frequente do que quando se pede que escrevam “pano” ou “parede” em que as sequências fonéticas iniciais não correspondem ao nome da letra “p”. Deste modo, quando as crianças sabem os nomes das letras podem mais facilmente detectá-las na pronúncia deste tipo de palavra, o que facilitará a compreensão da função de notação de sons que as letras desempenham no código alfabético. A partir do efeito facilitador do nome da letra é geralmente assumida a evolução para a apreensão do som da letra. A hipótese de um efeito de facilitação do nome para o som é sustentada pelo o estudo de Treiman, Tincoff, Rodriguez, Mouzaki, e Francis (1998) onde os autores demonstraram que o som das letras é mais acessível à aprendizagem em letras cujo som aparece no início do nome da letra (como em p) do que letras cujo som aparece no final (como em s). Num outro estudo, Treiman, Weatherston e Berch (1994) verificaram que algumas crianças de idade pré-escolar escreviam palavras com o som inicial /w/ recorrendo à letra Y (e.g., war – YR). Ao serem questionadas sobre as razões porque escreverem dessa forma muitas crianças respondiam que a letra Y correspondia ao som /w/.

Para além dos estudos na língua inglesa (Mann, 1993; Treiman & Cassar, 1997) o efeito facilitador do nome da letra foi detectado em estudos em diferentes línguas como o espanhol (Quintero, 1994), o hebraico (Levin, Patel, Kushnir & Barad, 2002), ou o português (Alves Martins & Silva, 2001; Cardoso-Martins & Batista, 2005). No caso da

língua portuguesa esse efeito é mais acentuado para as vogais do que para as consoantes ao contrário do que acontece na língua inglesa (Pollo, Kessler & Treiman, 2005).

Em 2010 Silva, Almeida e Alves Martins avançaram com dados interessantes quanto ao efeito facilitador do som da letra em palavras cujas sílabas iniciais se aproximam do som da letra (ex.: peru ou pesado). Os autores compararam a evolução conceptual e as características das produções escritas de crianças em idade pré-escolar quando as palavras facilitadoras coincidiam com o nome da letra e quando as palavras facilitadoras coincidiam com o som da letra. Os resultados obtidos (op. cit.) revelam que as crianças quando confrontadas com palavras facilitadoras cuja primeira sílaba coincide com o som da primeira letra e induzidas a pensar no som da letra e não no nome, fonetizam mais consoantes do que vogais sem que exista diferenças quanto ao número total de fonetizações dos participantes. Outro dado importante é que não existiram diferenças entre os participantes na evolução conceptual (todos evoluíram para escritas silábicas com fonetização), apenas na qualidade das letras fonetizadas: vogais no caso das crianças cuja primeira sílaba das palavras facilitadoras coincidiam com o nome da primeira letra; consoantes no caso das crianças cuja primeira sílaba das palavras facilitadoras coincidiam com o som da primeira letra.

Este dados tornam-se relevantes porque sempre se assumiu que o nome das letras é mais facilmente aprendido do que o som das letras (Macbride-Chang, 1999; Share, 2004). A maior dificuldade na apreensão dos sons das letras em relação ao nome das letras tem sido explicada pelo facto dos nomes das letras corresponderem em muitas línguas a sílabas enquanto os sons das letras correspondem a fonemas, os quais são mais difíceis de discriminar e de articular e não apresentam a forma acústica de um item lexical natural para a criança (Treiman & Kessler, 2003). Por outro lado, as referências às letras no meio social das crianças são habitualmente feitas com base no nome e não com base no som, tornando o nome das letras mais familiar do que os seus sons.

Os resultados obtidos por Silva, Almeida e Alves Martins (2010) vão no sentido dos resultados obtidos por outros autores (Levin, Shatil-Carmon & Asif-Rave, 2006) e sugerem que as crianças de idade pré-escolar beneficiam de forma equivalente do treino do nome ou do som da letra no que respeita ao impacto desses conhecimentos na sua capacidade para reconhecer palavras. Os mesmos autores verificaram ainda que a abstração do som da letra não derivava diretamente do ensino do nome da letra na medida em que para que as crianças se familiarizassem com o fonema das letras, o som tinha de lhes ser ensinado diretamente.

Estudos recentes (Spörer, Brunstein & Kieschke, 2009; Nie & Lau, 2010) retomam a discussão sobre a maior ou menor eficiência de estratégias didáticas construtivistas (implícitas) de instrução comparativamente com estratégias didáticas diretivas (explícitas) de instrução, nos desempenhos motivacionais, académicos e cognitivos das crianças. Se as primeiras são centradas numa interação adulto-criança promotora de conflito cognitivo, as segundas caracterizam-se por uma interação adulto-criança centrada exclusivamente na transmissão de conhecimentos do adulto. Os resultados destes estudos (2009, 2010) sugerem que as estratégias construtivistas são mais eficientes e promovem aprendizagens mais duradouras que as estratégias didáticas.

Ferreiro e Teberosky (1986) introduziram alguns princípios construtivistas no estudo da aquisição da linguagem escrita mantendo, atualmente, a perspectiva psicogenética um papel preponderante na análise das ideias infantis sobre a escrita.

O trabalho das autoras foi continuamente melhorado pelas próprias e por outros autores (Alves Martins, 1996; Alves Martins & Silva, 2006a). Alves Martins e Silva (2006a) demonstraram como a especificidade da interação adulto-criança pode facilitar a descoberta da linguagem escrita e do princípio alfabético.

Porém, alguns autores (Ball & Blachman, 1991; Byrne & Fielding-Barnsley, 1991) argumentam que é mais eficiente a utilização de metodologias didáticas com instruções sistemáticas e diretas.

As actividades de escrita pré-convencional potenciam uma complexa interação entre a capacidade infantil para segmentar as palavras nos seus constituintes orais e a capacidade para mobilizar as letras adequadas, as quais, por sua vez, irão servir de suporte concreto para análises mais precisas do oral, resultando assim num processo de desenvolvimento em espiral. A compreensão mais fina deste processo de desenvolvimento recíproco poderá talvez ser ampliada através da análise do papel do som quer ao nível dos processos de reflexão sobre o oral quer ao nível das características facilitadoras das palavras a escrever.

Relativamente à aquisição da linguagem escrita e à evolução conceptual das escritas inventadas, o reduzido número de estudos e de dados existentes não permitem comparar estas duas metodologias num mesmo programa de intervenção pelo que se assumiu o problema: será mais eficiente a utilização de uma instrução didática (explícita) ou de uma instrução construtivista (implícita) para a evolução das escritas inventadas e para a apropriação do princípio alfabético, em crianças de idade pré-escolar?

2. Metodologia.

Participaram neste estudo 47 crianças em idade pré-escolar (5-6). Os participantes foram divididos por dois grupos experimentais (n = 16) e um grupo de controlo (n = 15). Todas as crianças selecionadas tinham conceptualizações sobre a escrita pré-silábicas (Alves Martins, 1996; Ferreiro, 2004) e eram estatisticamente equivalentes na idade, nível sociocultural dos pais (Graffar, 1956), desempenho não verbal (Raven, Raven & Court, 1947, cit. Simões 1994), consciência fonológica (Silva, 2003) e no número e nome das letras que conseguiam nomear. Na fase de intervenção utilizou-se no grupo experimental 1 a didática diretiva e no grupo experimental 2 a didática construtivista.

Todas as crianças dos grupos experimentais e de controlo realizaram um pré e pós testes onde lhes foi pedido que escrevessem 40 palavras como soubessem. As palavras foram classificadas quanto ao nível conceptual de acordo com a metodologia seguida por Ferreiro (2004) e Alves Martins (1996). Os participantes dos grupos experimentais participaram em 6 sessões de trabalho e os participantes do grupo de controlo realizaram desenhos. No fim do estudo, as crianças do grupo de controlo participaram também em 6 sessões de trabalho para salvaguardar o direito de equidade, assegurando que nenhuma criança fosse prejudicada na realização do estudo. Em todas as sessões de intervenção os participantes foram convidados a escrever uma lista de 10 palavras (2 facilitadoras cuja primeira sílaba coincidia com o som da primeira letra). As características das palavras facilitadoras bem como da interação estabelecida entre experimentador e participantes diferia nos dois grupos experimentais como se verifica pela descrição que se segue da fase de intervenção.

2.1 Fase de Intervenção

2.1.1 Procedimento da Interação - Didática Diretiva

Grupo Experimental 1 (Palavra facilitadora cuja primeira sílaba coincide com o som da letra e orientação de análise centrada no som da letra)

Experimentador: Vou pedir-te que escrevas nesta folha umas palavras que te vou dizer. Podes escrever como quiseres e souberes, não é importante se está certo ou errado. Escreves como pensares que fica melhor. A primeira palavra que quero que escrevas é PERU.

Participante: escreve a palavra conforme sabe.

Experimentador: Boa! Olha para a palavra que escreveste. Podes ler e apontar com o dedo o que escreveste?

Participante: Lê e aponta com o dedo. Caso não consiga ou se recorde da palavra, o experimentador ajuda.

Experimentador: Muito bem! Poderias ter escrito a palavra PERU desta forma (mostrar PU). [PE], [RU] (leitura silábica). Dois bocadinhos, duas letras. Um P e um U (dizer som das letras a apontar para elas). Lê tu agora...

Participante: Lê a palavra.

Experimentador: Boa! [PE], [RU]. Um P e um U (dizer som das letras a apontar para elas). Dois bocadinhos, duas letras. O som desta letra é PE? E desta letra U? Repete tu (apontar para primeira letra e aguardar resposta e depois apontar para segunda letra e aguardar resposta. Depois de repetir o nome das letras pedir que certificar que a criança percebeu a relação entre as sílabas que ouve o número de letras que precisa de escrever). Boa! Vou agora pedir-te que escrevas a palavra [...] (o procedimento repete-se para todas as palavras).

Notas importantes:

a. Na eventualidade do participante referir que não queria continuar ou perguntar se faltava muito, respondia-se que estava quase e que era muito importante que ele continuasse para ajudar no trabalho que estava a ser realizado.

b. Quando o participante não se recordava ou conseguia mobilizar corretamente o som da letra, o experimentador recordava-lo e solicitava que o participante repetisse depois de perguntar: - Qual é o som desta letra? Boa!

2.1.2 Procedimento da Interação - Didática Construtivista

Grupo Experimental 2 (Palavra facilitadora cuja primeira sílaba coincide com o som da letra e orientação de análise centrada no som da letra)

Experimentador: Vou pedir-te que escrevas nesta folha umas palavras que te vou dizer. Podes escrever como quiseres e souberes, não é importante se está certo ou errado. Escreves como pensares que fica melhor. A primeira palavra que quero que escrevas é PERU. Pensa bem nas letras e em quantas é precisas para escrever a palavra.

Participante: escreve a palavra conforme sabe.

Experimentador: Boa! Olha para a palavra que escreveste. Podes ler e apontar com o dedo o que escreveste?

Participante: Lê e aponta com o dedo. Caso não consiga ou se recorde da palavra, o experimentador ajuda.

Experimentador: Muito bem! Houve um menino(a) com a tua idade, de outra escola que escreveu a palavra PERU desta forma (mostrar PU). Quantas letras é que o menino escreveu? Quantas é que tu escreveste? És capaz de ler o que o menino escreveu?

Participante: responde.

Experimentador: Muito bem! Quantas letras é que pensas que são precisas para escrever a palavra [PERU]? Boa! Olha que som é que tem a letra que tu escreveste aqui (apontar para primeira letra)? Sabes dizer-me o som desta letra que o menino escreveu (apontar para P) e desta (apontar para A)? Quem é que tu pensas que tem mais razão? Tu ou menino? (remeter a análise para o número de letras e o som das letras). Porquê?

Participante: responde

Experimentador: Boa! Vou pedir-te que leias enquanto aponto com o dedo [PE], [RU]. Quantos bocadinhos é que a palavra tem? Quantas letras é que foram precisas para escrever? Então? Quantos é que pensas que são precisas? Qual o som da letra do primeiro bocadinho? E do segundo? Muito bem! Vou agora pedir-te que escrevas a palavra [...] (o procedimento repete-se para todas as palavras).

Notas importantes:

a. Na eventualidade do participante referir que não queria continuar ou perguntar se faltava muito, respondia-se que estava quase e que era muito importante que ele continuasse para ajudar no trabalho que estava a ser realizado.

b. Quando o participante não se recordava ou conseguia mobilizar corretamente o som da letra, o experimentador remetia o participante para a palavra facilitadora. Depois do participante ler a palavra que escreveu, perguntava-se qual o som da letra do primeiro bocadinho e remetia-se para a palavra que estava a ser escrita. Quando não conseguia recordar o som de uma outra letra que não as facilitadoras, estimulava-se para que repetisse a palavra oralmente e confrontasse com a letra escrita até qual a resposta correta. Depois de três tentativas mudava-se de palavra.

c. Sempre o participante respondia com o nome da letra em vez do som da letra, referia-se: - Isso é o nome, o que quero saber é o som. Pensa bem, repete a palavra e pensa no som! Repetia-se a palavra. Em caso de necessidade remetia-se a análise para a palavra facilitadora.

3. Resultados.

Os resultados obtidos evidenciam que a metodologia de intervenção com estratégias construtivistas foi mais eficaz e, conseqüentemente, contribuiu para uma maior número de letras corretamente fonetizadas do que a metodologia de intervenção diretiva ($p < 0,01$) e do que a realização de desenhos no grupo de controlo ($p < 0,01$). Entre o grupo de controlo e o grupo Experimental I, a diferença nos resultados obtidos não foi estatisticamente significativa ($p > 0,05$). Estes resultados contribuem para refletir sobre a natureza das duas condições e do seu impacto na evolução conceptual das escritas inventadas e no número de letras fonetizadas (tabela 1).

Tabela 1. Média e desvio padrão do número de fonetizações corretas.

Grupo Experimental	Média	N	Desvio Padrão
Controlo	3,60b	15	10,11
Diretiva	13,38b	16	15,45
Construtivista	127,75 ^a	16	34,92
Total	49,19	47	61,45

Quanto ao impacto destas metodologias na evolução conceptual das produções escritas espontâneas infantis, verifica-se que os participantes cuja intervenção se baseou na didática construtivista evoluíram mais do que os participantes cuja intervenção foi centrada numa didática diretiva (tabela 2).

Tabela 2. *Evolução conceptual por grupo.*

	Pré-teste		Pós-teste		
	Pré-Silábicos	Pré-Silábicos	Silábicos	Alfabéticos	
Didática	16	10	6	0	
Construtivista	16	0	8	8	
Controlo	15	11	4	0	
Total	47	21	18	8	

Estes dados corroboram os resultados obtidos por Sporer, Brunstein, & Kieschke (2009; Nie & Lau, 2010). As diferenças encontradas no desempenho dos participantes dos dois grupos experimentais indicam que as estratégias construtivistas são mais eficientes na promoção de estratégias metalinguísticas. Os participantes deste grupo evoluíram mais nas representações que estabelecem entre oralidade e a escrita (conceptualizações) e, conseqüentemente, na capacidade de identificar e mobilizar corretamente letras pertinentes para codificar o oral. Esta evolução é significativamente diferente entre os participantes do grupo construtivista e os restantes participantes ($p < 0,01$). Entre o grupo de controlo e o grupo didático não existem diferenças significativas ($p > 0,05$).

4. Discussão

Do ponto de vista da evolução do pensamento infantil sobre a escrita, os resultados obtidos sugerem que a eficácia das várias condições experimentais não é equivalente. Tal como em estudos anteriores (Silva & Alves Martins, 2002, 2003; Alves Martins & Silva, 2006a, 2006b; Silva & Almeida, 2010) a metodologia de intervenção construtivista permitiu às crianças reequacionarem os seus conhecimentos sobre a natureza da escrita e progredirem no sentido de compreenderem que a escrita constitui uma forma de codificação da fala, devendo as letras utilizadas representar sons identificados nas palavras. Algumas crianças evoluíram para níveis conceptuais silábicos e outras para níveis alfabéticos ainda que as palavras de confronto escritas pelo hipotético menino obedecessem a critérios silábicos. Estes resultados confirmam mais uma vez a importância das escritas inventadas como um meio para proporcionar “insights” sobre o princípio alfabético (Adams, 1998; Alves Martins & Silva, 2006a, Treiman & Cassar, 1997).

Também em relação ao número de letras mobilizadas corretamente na totalidade das palavras, as várias condições evidenciam impactos diferentes. Os participantes que beneficiaram de uma intervenção centrada na didática construtivista fonetizaram significativamente mais letras corretas do que restantes grupos. Assim, deste ponto de vista, as diferentes interações (construtivista, diretiva e controlo) parecem ter induzido processos de reflexão distintos conduzindo a diferentes progressos quanto ao número de fonetizações corretas e também quanto à evolução conceptual.

É notório que no grupo experimental 2 (didática construtivista), a conjugação da utilização de palavras facilitadoras cuja sílaba inicial se aproximava do som da letra, com instruções que orientavam as crianças para pensarem e refletirem sobre os sons das letras iniciais das palavras, antes de escreverem e durante o processo de

análise da escrita, favorece a utilização de procedimentos de análise do oral que permitem o nível de abstração necessário à identificação dos fonemas iniciais das diferentes palavras e dos seus correspondentes grafémicos. E este efeito, ao nível do pós-teste, estende-se das consoantes que foram objecto de intervenção (P, T) para os fonemas correspondentes a outras letras que não foram objecto de intervenção (D, B, R, V, F, M, C).

Por outro lado, a maior diretividade das instruções utilizadas no grupo experimental 1 (didática diretiva) não se traduziu num desempenho elevado, verificando-se inclusive um desempenho estatisticamente equivalente ao verificado no grupo de controlo. Donde, se pode considerar que a metodologia utilizada, com crianças em idade pré-escolar, não promove a utilização e consolidação de estratégia de análise do oral que permitam o nível de abstração necessário para que identifiquem os fonemas e mobilizem os respectivos grafemas nas suas produções escritas.

Estes resultados, tão antagónicos, entre o grupo experimental 1 e o grupo experimental 2 podem ser justificados, em certa medida, pela diferença nas estratégias utilizadas durante a intervenção. Se considerarmos que as estratégias construtivistas dotam as crianças de maior capacidade reflexiva e analítica para a resolução de problemas (Spörer, Brunstein & Kieschke, 2009; Nie & Lau, 2010), facilmente compreendemos que este tipo de intervenção tenha conduzido a uma maior capacidade de análise da oralidade e consequentemente a uma maior evolução conceptual associada a um maior número de letras corretamente fonetizadas.

Contudo, quando comparados os resultados obtidos entre o grupo experimental 1 e o grupo de controlo, verifica-se que as diferenças encontradas não são significativas. Embora os resultados obtidos se possam justificar, em certa medida pelo tipo de intervenção, também importa que se analisem os resultados, obtidos pelos participantes destes dois grupos. As diferenças tão significativas nas médias obtidas pelos grupo 1 e 2, associados aos valores do desvio padrão e aos resultados obtidos pelo grupo de controlo, indicam que, de alguma forma, a intervenção diretiva não foi eficaz como seria espectável. Para além da natureza da interação mais expositiva, o facto da consolidação da tarefa em cada sessão ser apenas oral pode ter sido decisivo para os baixos resultados deste tipo de intervenção. Na maioria dos casos, a didática diretiva está associada a uma consolidação dos conteúdos trabalhados que implicam uma tarefa semelhante à solicitada (nesta caso seria escrever as palavras até estarem memorizadas) conforme sugerem Senechal e Oullette (2009).

Por outro lado, importa questionar se, no caso de também os participantes do grupo experimental 2 serem convidados a consolidar a tarefa até estar apropriada, os seus resultados não seriam ainda superiores.

O que fica claro é que, enquanto o recurso a estratégias construtivistas permitiu que os participantes se apropriassem de uma relação entre oralidade e escrita, refletindo sobre a primeira e criando relações pertinentes com a mobilização dos respectivos grafemas na segunda, as estratégias diretivas não foram eficazes na consolidação desta estratégias reflexivas.

Assim, e tendo em conta o conjunto dos resultados apresentados, parece-nos pertinente afirmar que a condição experimental 2 (didática construtivista), no quadro deste paradigma de intervenção, facilita o desenvolvimento de procedimentos de fonetização, podendo, eventualmente, as metodologias diretivas apresentar melhores resultados do que os verificados neste estudo quando complementadas com tarefas de consolidação escrita das palavras trabalhadas.

Este tipo de investigações parece ser bastante promissor no que respeita a uma compreensão mais profunda da evolução dos procedimentos de fonetização nas escritas inventadas até à compreensão do princípio alfabético. Seria interessante replicar este estudo considerando as dimensões acima mencionadas, para verificar se continuam a

existir diferenças tão acentuadas face às características das duas formas de interação na relação com o conhecimento.

5. Referências

- Adams, M. (1998). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Adams, M., Foorman, B., Lundberg, I. & Beeler, T. (1998). *Phonemic awareness in young children: A classroom curriculum*. Baltimore: Brookes.
- Alves Martins, M. (1996). *Pré-história da aprendizagem da leitura*. Lisboa, Portugal: ISPA.
- Alves Martins, M., & Silva, C. (2001). Letter names, phonological awareness and the phonetization of writing. *European Journal of Psychology of Education, 16*, 605-617.
- Alves Martins, M., & Silva, C. (2006a). The impact of invented spelling on phonemic awareness. *Learning and Instruction, 16*, 41-56
- Alves Martins, M., & Silva, C. (2006b). Phonological abilities and writing among portuguese preschool children. *European Journal of Psychology of Education, 21*, 163-182.
- Ball, E., & Blachman, B. A. (1991). Does phoneme awareness training in kindergaten make a difference in early word recognition and developmental spelling? *Reading Research Quartely, 24*, 49-66.
- Bowman, M., & Treiman, R. (2002). Relating print and speech: The effects of letter names and word position on reading and spelling performance. *Journal of Experimental Child Psychology, 82*, 305-340.
- Bryant, P., & Bradley, L. (1987). *Problemas de leitura na criança*. (Children reading problems). Porto Alegre, Brazil: Artes Médicas.
- Bruck, M., Gnesee, F., & Caravolas, M. (1997). A cross-linguistic study of early literacy acquisition. In B. Blachman (Ed.), *Foundations of reading acquisition and dyslexia: Implications for early interventions* (pp 145-162. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Byrne, B. (1998). *The foundations of literacy*. Hove, UK: Psychology Press.
- Byrne, B., & Fielding-Barnsley, R.(1991). Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children. *Journal of Educational Psychology, 83*, 451-455.
- Byrne, B., & Fielding-Barnsley, R. (1993). Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children: A 1 year follow-up. *Journal of Educational Psychology, 85*, 104-111.
- Caravolas, M., Hulme, C., & Snowling, M. (2001). The foundations of spelling ability: Evidence from a 3 year longitudinal study. *Journal of Memory and Language, 45*, 751-774.
- Cardoso-Martins, C., & Batista, A. (2005). O conhecimento do nome das letras e o desenvolvimento da escrita : Evidência de crianças falantes do português. (Letter-names knowledge and the development of writing: Evidence from Portuguese-speaking children.) *Psicologia, Reflexão e Crítica, 18*, 330-336.

Ferreiro, E. (2002). Escritura y oralidad : Unidades, niveles de análisis y consciencia metalinguística (Writing and speech: Units, levels of analyses and metalinguistic awareness). In E. Ferreiro (Ed.), *Relaciones de (in)dependencia entr oralidad y escritura*. Barcelona : Geddisa editorial

Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1986). *Psicogênese da Linguagem Escrita*. Porto Alegre: Artmed.

Graffar, M. (1956). Une méthode de classification sociale d'échantillons de population. *Courier* (6), 445-459.

Levin, I., Patel, S., Kushnir, T., & Barad, N. (2002). Letter names: Effect on letter saying on spelling and word recognition in Hebrew. *Applied Psycholinguistic*, 23, 269-300.

Levin, I., Shatil-Carmon, S., & Asif-Rave, O. (2006). Learning of letter names and sounds and their contribution to word recognition. *Journal of Child Psychology*, 93, 139-165.

Nie, Y., & Lau, S. (2010). Differential relations of constructivist and didactic instruction to students' cognition, motivation, and achievement. *Learnind and Instruction*, 20 (4), 411-423.

Mann, V. (1993). Phoneme awareness and future reading ability. *Journal of Learning Disabilities*, 26, 259-269.

Macbride- Chang, C. (1999). The ABCs of the ABCs: The development of letter name and letter sound knowledge . *Merril- Palmer Quartely*, 45, 285-309.

Ouzoulias, A. (2001). L'émergence de la conscience phonémique: apprentissage sensoriel ou développement conceptuel . In G. Chauveau (Eds.), *Comprendre l'enfant lecteur* (pp. 101-127). Paris: Retz.

Pollo, T. C., Kessler, B., & Treiman, R. (2005). Vowels, syllables and letters names: Differences of young children's spelling in English and Portuguese. *Journal of Experimental Child Psychology*, 92, 161-181.

Quintero, G. (1994). El uso y función de las letras en el período pre-alfabético. (Function and utilization of letters on the pre-syllabic period.) *Lectura y Vida*, 15, 28-38.

Simões, M. (1994). *Investigações no âmbito da aferição nacional do teste das matrizes progressivas coloridas de Raven (M.P.C.R)*. Dissertação de doutoramento apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação. Coimbra: Universidade de Coimbra.

Share, D. (2004). Knowing letters name and learning letters sound: A causal connection. *Journal of Child Psychology*, 88, 213-233.

Silva, C., & Alves Martins, M. (2002). Phonological skills and writing of pre-syllabic children. *Reading Research Quarterly*, 37, 466-483..

Silva, C., & Alves Martins, M. (2003). Relations between children's invented spelling and the development of phonological awareness. *Educational Psychology*, 23, 3-16.

Silva, C., Almeida, T. & ALves-Martins, M. (2010). The letter's names and the letter's sound: it's implication for the phonetization process. *Readind and Writing*. 23, 2, p. 147-172.

Sporer, N., Brunstein, J., & Kieschke, U. S. (2009). Improving students' reading comprehension skills: Effects of strategy instruction and reciprocal teaching. *Learning and Instruction*, 19 (3), 272-286.

Tangel, D. M., & Blachman, B. A. (1992). Effect of phoneme awareness instruction on kindergarten invented spelling. *Journal of Reading Behaviour*, 24, 233-262. Treiman, R., Berch, D., & Weatherson, S. (1993). Children's use of phoneme-grapheme correspondence in spelling: Roles of position and stress. *Journal of Educational Psychology*, 85, 466-477.

Treiman, R., Weatherson, S. & Bearch, D. (1994). The role of letters name in children's learning phoneme-grapheme relations. *Applied Psycholinguistic*, 15, 97- 122.

Treiman, R., & Cassar, M. (1997). Spelling acquisition in English. In C. A. Perfetti, L. Rieben, & M. Fayol (Eds.), *Learning to spell: Research, theory, and practice across languages* (pp. 61-80). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Treiman, R., Tincoff, R., & Richmond-Welty, E. (1997). Beyond zebra: Preschoolers knowledge about letters. *Applied Psycholinguistic*, 18, 391-409

Treiman, R., Tincoff, R., Rodriguez, K., Mouzaki, A., & Francis, D. (1998). The foundations of Literacy: Learning the Sounds of the Letters. *Child Development*, 69, 1524-1540.

Treiman, R., & Kessler, B. (2003). The role of letter names in the acquisition of literacy. In R. Kail (Ed.), *Advances in Child Development and Behaviour*, Vol. 31 (pp. 105-135). San Diego, CA: Academic Press.

Vernon, S. (1998). Escritura y consciencia fonológica en niños hispano-parlantes. (Writing and phonological awareness on Spanish-speaking children.) *Infancia Y Aprendizaje*, 81, 105-120.