

Da escrita grafo-perceptiva à escrita fonetizada: Factores e processos evolutivos na descoberta do princípio alfabético

Inês de Vasconcelos Horta*

* Instituto Superior de Educação e Ciências

As práticas de escrita inventada em pré-escolar facilitam a descoberta do princípio alfabético (Adams, 1990; Alves Martins & Silva, 2001, 2009; Treiman, 1998).

Os programas desenvolvidos comprovam a eficácia das práticas de escrita inventada tendo apenas em conta os resultados finais obtidos, pelo que neste artigo se apresenta a análise das sessões de um programa de escrita inventada, com o objectivo de tentar compreender quais são os factores e os processos evolutivos que ocorrem durante este tipo de intervenções, levando à descoberta do princípio alfabético.

Na análise foram tidos em conta as respostas verbais dadas pelas crianças, o tipo de escrita produzido durante as sessões e as intervenções do experimentador.

Considera-se que os factores que contribuem para a descoberta do princípio alfabético são o conhecimento dos nomes das letras, o estabelecimento explícito das relações letra/som com base nas escritas das próprias crianças e o recurso a palavras facilitadoras.

Palavras-chave: Escrita inventada, Princípio alfabético.

INTRODUÇÃO

As práticas de escrita inventada no pré-escolar constituem um dos factores fundamentais na aquisição do princípio alfabético (Adams, 1990; Alves Martins & Silva, 2001, 2009; Treiman, 1998; Vasconcelos Horta & Alves Martins, 2011), promovendo o desenvolvimento da consciência fonémica e das conceptualizações infantis sobre a escrita (Alves Martins & Silva, 2006a,b; Hohn & Ehri, 1983; Kamii & Manning, 2002; Silva & Alves Martins, 2002, 2003; Stahl & Murray, 1998; Treiman, 1998; Vernon & Ferreiro, 1999).

Estudos na língua portuguesa, como os de Alves Martins (1993) ou Alves Martins e Quintas Mendes (1987), têm demonstrado que estas conceptualizações se desenvolvem por níveis, tal como foram descritas por Ferreiro (1988) e por Ferreiro e Teberosky (1979/2005). Assim, no primeiro nível, as crianças não relacionam a linguagem oral com a linguagem escrita, usando letras ou pseudoletas; a sua escrita é orientada por critérios de quantidade mínima de grafemas, combinando-os de forma diferente em cada palavra. Uma vez que não estão a codificar a linguagem oral, são influenciadas pelas características do referente e não pelas correspondências grafo-fonológicas. Este tipo de escrita é considerada uma escrita pré-silábica. No entanto, apesar de conceptualmente se encontrarem num nível pré-silábico, Ferreiro e Gomez Palacio (1982) referem que algumas crianças poderão utilizar escritas diferenciadas, que apresentam um valor

A correspondência relativa a este artigo deverá ser enviada para: Inês de Vasconcelos Horta, Instituto Superior de Educação e Ciências, Alameda Linhas Torres, 179, 1750-142 Lisboa. E-mail: vasconcelos.ines@gmail.com

sonoro inicial. Ou seja, as crianças nesta categoria utilizam uma quantidade e repertório variáveis na escrita de palavras, representando, normalmente com apenas uma letra e quase sempre a primeira, o som inicial dessa palavra.

No nível seguinte, as crianças começam a estabelecer uma relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita, baseada em unidades silábicas, ou seja, codificam cada sílaba da palavra com um grafema. Inicialmente, a escolha dos grafemas é aleatória – escrita silábica sem fonetização – e posteriormente as crianças mobilizam letras com valor sonoro pertinente – escrita silábica com fonetização (Alves Martins & Silva, 2006a,b). No quarto nível, as crianças começam a codificar os sons das palavras além da sílaba, colocando a hipótese alfabética (Ferreiro & Teberosky, 1979/2005). Esta escrita silábico-alfabética (Alves Martins e Silva, 2006a,b) caracteriza-se pela codificação de todos os fonemas numas sílabas e noutras apenas de um. Por fim, o culminar do processo evolutivo, corresponde a uma escrita alfabética, em que todos os sons são codificados.

Durante este processo evolutivo as crianças poderão recorrer a diferentes estratégias em simultâneo, pois como salienta Tolchinsky (2006), este é um comportamento normal no processo transaccional do conhecimento. Com efeito, Karmiloff-Smith (1992) defende que as novas aprendizagens do sujeito aumentam o seu conhecimento, em cada domínio específico, através da formação de representações novas das representações já existentes, quer sejam inatas ou adquiridas. O conhecimento é redescrito progressivamente desde um nível de conhecimento implícito, até um nível em que as representações se tornam explícitas (Karmiloff-Smith, 1986). Assim, a coexistência de múltiplas representações explica-se na medida em que as crianças “podem manter mais do que uma representação para as palavras ou até estarem em níveis diferentes para diferentes tipos de palavras” (Critten, Pine, & Steffler, 2007, p. 208), pelo que a escrita das crianças é um reflexo das suas representações.

Com o objectivo de compreender de que forma as práticas de escrita inventada promoviam o desenvolvimento das conceptualizações infantis sobre a escrita, Alves Martins e Silva (2006a,b) e Silva e Alves Martins (2002, 2003) desenvolveram programas de intervenção destinados a fazer evoluir a escrita inventada de crianças em idade pré-escolar, que eram levadas a pensar sobre a escrita de diversas palavras, tendo para isso que reflectir sobre os sons das palavras, as letras que as compõem e a relação entre ambos. Para tal, em diferentes sessões dos programas, era pedido aos participantes que escrevessem como soubessem um conjunto de palavras ditadas e depois era-lhes mostrada uma escrita alternativa de um nível conceptual mais avançado. As crianças teriam que analisar oralmente a palavra, reflectir sobre as duas formas de escrita e escolher, justificando, a que lhes parecia mais correcta. Desta forma, promove-se um conflito cognitivo que leva a criança a reflectir sobre escritas próximas do seu nível de desenvolvimento, actuando na zona de desenvolvimento proximal. Os estudos demonstraram que crianças de um nível conceptual pré-silábico (Silva & Alves Martins, 2002) e de níveis conceptuais pré-fonetização (Silva & Alves Martins, 2003) apresentam progressos na sua escrita após os programas de intervenção sobre a escrita, reflectindo uma evolução conceptual para escritas silábicas e/ou escritas com fonetização. O mesmo se verifica para crianças de níveis conceptuais mais avançados, nomeadamente crianças que produziam uma escrita silábica com fonetização (Alves Martins & Silva, 2006b), que evidenciaram escritas mais evoluídas no pós-teste, codificando todos ou quase todos os fonemas as palavras, pelo que se conclui que o procedimento utilizado nestes estudos promove uma evolução conceptual que se reflecte em escritas com maior qualidade.

Por outro lado, estes estudos demonstram que o treino em escrita promove também uma evolução na consciência fonémica. Com efeito, tal como Silva e Alves Martins (2003) referem, os protocolos das crianças revelaram que a mesma letra era usada para representar o mesmo som em palavras diferentes, o que demonstra a compreensão da identidade dos fonemas, reforçando a ideia de que existe uma interacção complexa entre os processos associados à consciencialização

das unidades sonoras e a compreensão do funcionamento do código escrito, conseguida através das escritas inventadas das crianças (Alves Martins & Silva, 2006b).

Outro factor importante na compreensão do princípio alfabético é o conhecimento das letras. De facto, as crianças usam os seus conhecimentos dos nomes das letras nas escritas que produzem (Adams, 1990; Treiman, 1998), nomeadamente em palavras cujas sílabas iniciais ou intermédias correspondem ao nome de letras – palavras facilitadoras, o que promove o desenvolvimento da escrita inventada e facilita o processo de fonetização, sobretudo quando o nome da letra se encontra na sílaba inicial (Alves Martins & Silva, 2001).

Considerando os aspectos anteriormente referidos, Vasconcelos Horta e Alves Martins (2011) analisaram a correlação entre consciência fonológica, conhecimento das letras e os procedimentos de fonetização durante um programa de escrita inventada aplicado a 38 crianças de 5 anos, que se encontravam num nível conceptual pré-silábico (Alves Martins & Silva, 2006b; Ferreira, 1988) e que não tinham recebido treino formal em leitura e escrita.

Com uma metodologia semelhante à dos programas anteriormente descritos, o programa de escrita inventada foi organizado em quatro sessões individuais, realizadas uma vez por semana, com o objectivo de conduzir as crianças a usar letras convencionais na codificação das consoantes iniciais de cada palavra. Cada sessão durava cerca de quinze minutos, sendo pedido à criança que escrevesse doze palavras diferentes começadas pelos fonemas que se pretendia trabalhar – [f], [p], [s] e [t] – seguidos de uma vogal surda, para que esta não fosse mais saliente do que a consoante.

Para promover o processo de fonetização foram introduzidas no início das duas primeiras sessões quatro palavras consideradas facilitadoras, começadas com o nome ou som da letra correspondente ao fonema trabalhado (e.g., feno [‘fenu]; pena [‘penα]; seda [‘sedα]; tema [‘temα]). Nas restantes palavras, a vogal era diferente (e.g., fama [‘fαmα]; sino [‘sinu]; poço [‘posu]; tubo [‘tubu]) para evitar um efeito de repetição.

A lógica de construção do programa foi a seguinte: depois de escrever cada palavra, era pedido à criança que mostrasse com o dedo e que lesse em voz alta a palavra escrita. Posteriormente, era mostrada à criança a mesma palavra escrita por uma outra criança da mesma idade, de uma forma mais evoluída. A escrita mais evoluída apresentada nas sessões 1 e 2 era uma escrita silábica com fonetização e nas sessões 3 e 4 era alfabética. A escrita alfabética não foi apresentada logo nas primeiras sessões, por se considerar ser conceptualmente demasiado distante das escritas inventadas iniciais das crianças.

Seguidamente era pedido à criança que nomeasse as letras usadas na escrita mais evoluída e que as comparasse com as letras usadas por si. Por fim, pedia-se à criança que avaliasse qual era a melhor forma de escrever a palavra, justificando a sua escolha. Desta forma, pretendia-se levar as crianças a reflectir sobre a escrita das diferentes palavras, concretamente, sobre os seus sons, sobre as letras que as compõem e a sobre relação entre ambos. Os resultados deste estudo revelaram a eficácia do programa de escrita inventada, que conduziu à produção de escritas fonetizadas, tendo-se verificado uma correlação significativa entre o conhecimento das letras e os processos de fonetização, não se tendo verificado o mesmo para a consciência fonológica (Vasconcelos Horta & Alves Martins, 2011).

Uma vez que os estudos descritos apenas estão direccionados para as competências que são desenvolvidas no final dos programas, uma análise dos processos envolvidos durante as sessões que conduzem à evolução da escrita pode facilitar a compreensão destes resultados.

Desta forma, procedeu-se a uma análise qualitativa de cada uma das sessões dos 38 participantes do programa de escrita inventada do estudo realizado por Vasconcelos Horta e Alves Martins (2011), que se apresenta de seguida, nomeadamente dos momentos ou situações em que ocorrem mudanças comportamentais e conceptuais e das interacções entre os participantes e o experimentador, com o objectivo de tentar compreender o papel de cada um na evolução e analisar de que forma o desenvolvimento ocorre, até à descoberta do princípio alfabético.

DESCRIÇÃO DAS SESSÕES DO PROGRAMA DE ESCRITA INVENTADA

As sessões foram gravadas em áudio, pelo que a análise foi baseada na sua transcrição e noutros registos produzidos pelo experimentador durante as sessões, tendo-se em consideração os seguintes aspectos: as respostas verbais dadas pelas crianças; o tipo de escrita produzido em cada palavra, em cada sessão; as intervenções do experimentador.

Como o objectivo das sessões era chamar a atenção para o fonema inicial de cada palavra, levando a criança a fonetizar a sua escrita, e tendo em conta a lógica de construção do programa, foram colocadas as seguintes questões após a escrita de cada palavra:

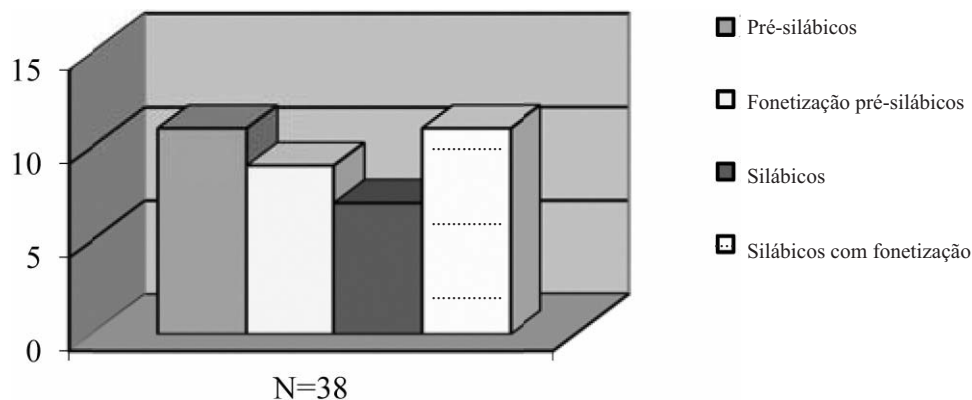
- Mostra-me com o teu dedo onde escreveste e tenta ler em voz alta;
- Que letras usaste?
- Olha, eu tenho aqui a mesma palavra escrita por outra criança da tua idade, mas ela escreveu de uma maneira diferente. Queres ver?
- Lê e mostra-me com o teu dedo.
- Que letras é que ela (e) usou?
- Se eu tapar (o final da palavra escrita pela outra criança) como que é que fica?
- E que letra é que ela usou para escrever?
- Se eu tapar (o final da palavra escrita pela própria criança) como que é que fica? E que letra é que tu usaste para escrever?
- Qual era a palavra que querias escrever?
- Achas que esta letra serve para escrever esta palavra (repetindo a palavra com ênfase na sílaba inicial)?
- Qual é que tu achas que está melhor a tua ou a dela (e)? Porquê?

As escritas das crianças ao longo das sessões foram avaliadas com base nos critérios descritos por Ferreiro (1988) e Alves Martins e Silva (2006b) e por Ferreiro e Gomez Palacio (1982) e classificadas em escritas pré-silábicas, pré-silábicas com fonetização, silábicas e silábicas com fonetização.

Salienta-se que no final do programa os participantes revelaram níveis evolutivos diferenciados, de acordo com a distribuição apresentado na Figura 1.

FIGURA 1

Distribuição dos padrões evolutivos no final do programa de escrita inventada



Como podemos verificar pela observação do gráfico anterior, num total de 38 participantes, 27 apresentaram escritas de níveis conceptuais mais avançados após as sessões do programa de escrita inventada e 11 mantiveram as suas conceptualizações no nível pré-silábico. Das crianças que progrediram conceptualmente, nove apresentaram escritas pré-silábicas com fonetização da consoante inicial, sete evoluíram para um nível silábico e onze crianças evoluíram para um nível silábico com fonetização.

Uma vez que no final do programa as crianças se encontravam em níveis evolutivos diferentes, a análise as sessões é apresentada em função de cada um dos níveis, procurando facilitar a compreensão dos processos implicados no desenvolvimento conceptual.

Nível pré-silábico

As crianças que se mantiveram num nível pré-silábico, pareceram pouco motivadas para a tarefa, interrompendo-a com frequência. Algumas crianças mostravam que estavam cansadas através da sua postura ou de expressões, ou através de verbalizações como: “Faltam muitas?”; “Estou cansada... Quando é que acaba?”. Outras crianças pediam para fazer desenhos durante as sessões, como se verifica na Figura 2, ou introduziam outros tópicos para conversar.

FIGURA 2

Escrita pré-silábica



Deste grupo de crianças que se mantiveram num nível pré-silábico de conceptualizações sobre a linguagem escrita, destacam-se três crianças que revelaram tentativas de fonetizar as palavras facilitadoras. Ou seja, nos casos, e apenas nestes casos, das palavras cuja sílaba inicial correspondia ao nome da consoante, estas crianças fizeram uma análise oral da palavra e estabeleceram uma correspondência, também ao nível da oralidade, entre o som inicial da palavra e a letra correspondente. No entanto, na codificação escrita, todas as crianças mobilizaram letras não convencionais. Ou seja, apesar de fazerem corresponder o som à letra oralmente e de a saberem identificar visualmente, não conseguiam ainda mobilizar a letra adequada na sua escrita.

Nível pré-silábico com fonetização

Relativamente às nove crianças que fonetizaram as consoantes das sílabas iniciais das palavras, mas que mantiveram, no entanto, conceptualizações pré-silábicas, os progressos verificaram-se maioritariamente na 3ª sessão.

Deste grupo de nove crianças, destaca-se que quatro iniciaram os procedimentos de fonetização na 2ª sessão, mas apenas nas palavras facilitadoras, tal como exemplificado na Figura 3.

FIGURA 3
*Escrita com características pré-silábicas
 com fonetização da consoante inicial na 2ª sessão – Palavras facilitadoras*

Como podemos observar, este participante verbalizou e mobilizou a consoante com valor sonoro convencional [t] para a escrita das palavras Tema [‘temə], Telha [‘teχv] e Teta [‘tetə], cujo som da sílaba inicial é igual ao nome da consoante *t*. No entanto, para as restantes palavras propostas na sessão, o participante já não mobilizou a consoante *t*.

Destaca-se também o caso de uma participante, que na 2ª sessão mobilizou uma letra com correspondência sonora nas palavras facilitadoras e que na 3ª sessão com a palavra Febra, que silabou oralmente, associou o som ao nome da letra, apesar de não a ter mobilizado na escrita. No final da 4ª sessão iniciou estratégias silábicas, que não chegou, no entanto, a consolidar.

As crianças enquadradas neste nível evolutivo verbalizaram que tinham escolhido a letra inicial por causa do som inicial das palavras e que as restantes eram as necessárias para a escrita, como se exemplifica seguidamente num excerto da interacção com C.:

E.: Porque é que puseste esta letra?

C.: Se-da (SEDA) é C, por isso é com esta (mobilizou C).

E.: E as outras?

C.: Então, era para escrever o resto!

Nível silábico

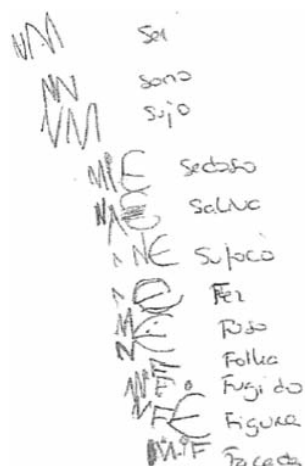
Quanto ao grupo de sete crianças que durante as sessões evoluiu para um nível conceptual silábico, mas que não chegou a fonetizar a sua escrita, destaca-se que os progressos ocorreram maioritariamente durante a 3ª sessão. A Figura 4 apresenta um exemplo de escrita silábica numa das sessões do programa de escrita inventada.

Como se pode verificar, este participante apresenta uma escrita silábica, representando cada sílaba das palavras com uma letra aleatória. A escrita das palavras era acompanhada pela sua verbalização – as palavras Ser e Fez foram verbalizados como Se-re e Fe-ez, respectivamente –, pelo que observamos duas letras para as palavras mono e dissilábicas e três letras para as palavras trissilábicas.

Um aspecto a realçar é o facto de uma criança deste grupo ter fonetizado as palavras facilitadoras na 2ª sessão. Com efeito, esta criança mobilizou a consoante com valor sonoro convencional das palavras facilitadoras antes de evoluir para a etapa silábica, não tendo fonetizado mais nenhuma palavra durante as sessões, ou seja, a atribuição de uma letra com valor sonoro convencional à sílaba inicial das palavras apenas se verificou nesta situação, sendo que o avanço para uma análise silábica das palavras apenas se deu na sessão seguinte.

FIGURA 4

Escrita silábica

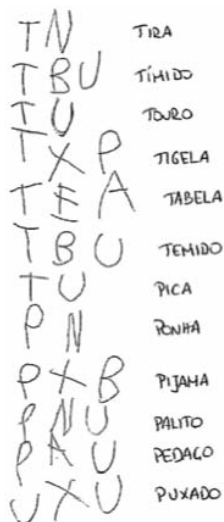


Nível silábico com fonetização

Relativamente às onze crianças que evoluíram para o nível silábico com fonetização, destaca-se que os progressos surgiram, na maioria dos casos, na 2ª sessão com a produção de escritas silábicas e com a fonetização das palavras facilitadoras, tendo consolidado os procedimentos de fonetização a partir da 3ª sessão. A Figura 5 apresenta um exemplo de escrita silábica com fonetização.

FIGURA 4

Escrita silábica com fonetização



Apresenta-se de seguida um exemplo da interação entre o experimentador e um dos participantes (R.) durante as sessões do programa de escrita inventada, que ilustra o seu progresso desde a primeira sessão até à 3ª, quando R. consolida os processos de fonetização:

1ª sessão (parcial)

E.: Escreve como souberes a palavra PENA

R. escreve

PITRA

E.: Mostra-me onde está escrito com o teu dedo e tenta ler.

R.: Pena (aponta PITRA)

E.: Que letras usaste?

R. lê os nomes das letras P-I-T-R-A

E.: Eu estive com uma criança chamada Maria de outra escola e ela escreveu PENA de outra maneira. Queres ver? (E. mostra escrita de confronto: PN)

R.: Ela só pôs 2.

R.: Sim, ela usou 2 letras para escrever PENA. Porque é que tu achas que ela só usou 2 letras?

R.: Não sei...

E.: Lê lá e mostra-me com o teu dedo.

R. lê PENA e aponta para PN

E.: Que letras é que a Maria usou?

R.: P-N

E.: lê outra vez.

R.: PE-NA (apontando para P e N)

E.: PE-NA! Porque é que tu achas que ela usou P para escrever PENA?

R.: Não sei (...)

2ª sessão (parcial)

E.: Olá, R.! Vamos escrever mais umas palavras hoje? Olha, escreve como souberes a palavra TEMA.

(As interações continuaram a decorrer à semelhança da sessão anterior, não havendo reacção explícita de R. quanto às letras usadas (som). No entanto, R. reagiu ao número de letras usado pela “Maria”)

R.: Ela está sempre a pôr 2!

(Entretanto R. começou a fonetizar as vogais I e U, como por exemplo, em:

TIRA ou TUNA)

iAPRH | UTN

R.: Esta é com U!

E.: Porque é que tem U?

R.: Não sei...

E.: Rita, agora escreve TECIDO

R. escreve Tio enquanto verbaliza Tecido.

E.: Lê lá e mostra-me com o teu dedo.

R. lê TE-CI-DO, apontando para cada letra.

E.: Que letras é que tu usaste?

R.: Um T, um I e um O.

E.: Se eu tapar, o que é que fica?

R.: Te

E.: Porque é que usaste T para escrever Tecido?

R.: Não sei...

3ª sessão (parcial)

E.: R., agora escreve PARADO.

R.: Pa- ra..., pa... Ah! Já sei! Começa por P (*escreve P*), do. Acaba em U.

PATU

E.: Então e TAPADO?

R.: Tapado? É o T (*escreve*). Ta...pa, pa, pa, tapa, P, pa (*escreve P*), do, tapado (*escreve U*)

TPAU

(...)

Como se pode observar, no início do programa, R. produz uma escrita pré-silábica. No entanto, o confronto com uma escrita silábica leva-a a pensar sobre o número de letras a usar, sendo que no final da segunda sessão, R. começou a produzir uma escrita silábica. Por outro lado, apesar de inicialmente não relacionar os sons das palavras aos sons das letras, R. começou a fonetizar as vogais, apesar de não conseguir explicitar verbalmente a relação entre os sons e as letras.

Finalmente, na 3ª sessão, R. já consolidou os processos de fonetização, fazendo corresponder a cada sílaba uma letra com correspondência sonora – escrita silábica com fonetização. A correspondência entre o som da sílaba e a letra usada é, agora, verbalizada explicitamente.

O facto de, por vezes, R. escrever 4 letras – como em Parado ou Tapado – pode estar relacionado com a escrita de confronto que, a partir da 3ª sessão começou a ser uma escrita alfabética, ou mesmo por R. estar já a fonetizar além da sílaba, ainda que implicitamente.

Relativamente aos progressos que se verificaram ao longo das sessões e aos tipos de escrita produzidos pelas crianças, importa destacar que algumas destas crianças que evoluíram conceptualmente conciliaram estratégias representativas de níveis diferentes. Ou seja, ainda que as suas escritas tenham sido classificadas como escritas pré-silábicas com fonetização, escritas silábicas ou escritas silábicas com fonetização, algumas das crianças não usaram exclusivamente estratégias de cada um destes níveis, como exemplifica a Figura 6.

FIGURA 6

Exemplo de recurso a estratégias que remetem para níveis conceptuais diferentes usadas pela mesma criança para a escrita de diferentes palavras

FU I	Fugido
FZU	Folha
FTR	Fuso
FET	Fina
CAR	Sufoco
CIA	Saliva
CA A	Sedoso
BC EAI	Sujo
CAR	Sono
CR ATO	Sina
MARTA	

Como se pode observar, em algumas palavras, a correspondência termo a termo entre a letra e a sílaba não é total: esta participante escreve uma letra para cada sílaba, enquanto as verbaliza, mas considera que, no caso das palavras dissilábicas, duas letras não são suficientes, pelo que prolonga oralmente a segunda sílaba, enquanto escreve uma terceira letra – ou quarta, no caso de Sujo. No caso das palavras trissilábicas, não surge o mesmo conflito, pelo que se verifica uma correspondência termo a termo entre a letra e a sílaba da palavra.

Apesar dos progressos evidenciados durante as sessões, importa referir que algumas crianças demonstraram cansaço, dizendo: “mais palavras?” ou “faltam muitas?”, o que as levava a desinvestir na escrita das últimas palavras de cada sessão.

Da análise das produções das crianças salienta-se ainda o papel das palavras consideradas facilitadoras. De facto, tal como já foi referido, os processos de fonetização eram facilitados quando a sílaba inicial coincidia com o nome da letra, o que se verificou num total de doze participantes, que foram capazes de fonetizar as palavras com estas características.

Um outro aspecto que é importante salientar e que parece também ter influenciado os processos evolutivos, está relacionado com as intervenções do experimentador, na medida em que se verificou a existência de variações nessas intervenções, em função das respostas dadas pelas crianças. Após a análise das interacções decorridas durante as sessões, verificou-se que, em algumas situações a intervenção do experimentador incidia mais na análise da escrita mais evoluída e que, noutras situações, essa intervenção levava a criança a pensar mais sobre a sua própria escrita. Os exemplos seguintes ilustram duas dessas situações.

Exemplo 1:	Exemplo 2:
E.: M., escreve PESO	E.: A., escreve FITA
(...)	(...)
Lê o que escreveste	Lê o que escreveste
(...)	(...)
Qual foi a 1ª letra que tu usaste?	Qual foi a 1ª letra que tu usaste?
M.: D	A.: O
E.: E que letra é que ela usou?	E.: E que letra é que ela usou?
M.: P	A.: F
E.: Se eu tapar aqui o que é que fica?	E.: Se eu tapar aqui o que é que fica?
M.: P	A.: Fi
E.: E se eu tapar aqui o que é que fica?	E.: E se eu tapar aqui o que é que fica?
M.: D	A.: O
E.: Que palavra é que era para escrever?	E.: Que palavra é que querias escrever?
M.: Peso	A.: Fita... O
E.: Porque é que achas que ela usou P para escrever Pe-so?	E.: O. Achas que O serve para escrever Fi-ta?
M.: Não sei...	A.: O... Fi... Não!
E.: Qual é que está melhor? A tua ou a dela?	E.: Que letra é que ela usou?
M.: A minha!	A.: Fê
	E.: Fê, para Fi-ta. Qual é que achas que está melhor?
	A.: A dela!

No Exemplo 1, a intervenção do experimentador (E.) leva M. a pensar nas razões que levaram a outra criança a mobilizar determinadas letras. O que se verificou foi que, para algumas crianças, a escrita apresentada não era geradora de conflito, dizendo que não sabiam por que razão a outra criança tinha escrito daquela maneira, ou dizendo, por exemplo “Ela é que sabe”, ou “Ela escreve

como quiser”. Uma criança inclusivamente disse “Eu não sei. Ela pensa à maneira dela e eu penso à minha”. Assim, neste tipo de intervenção, e como o exemplo ilustra, a criança mantém a sua representação sobre a escrita da palavra.

Já no Exemplo 2, a criança (A.) relacionou a sua escrita com o som da palavra, o que fez com que o experimentador levasse a criança a pensar sobre a sua própria escrita, sobre os seus processos de pensamento. Quando A. tenta fazer a correspondência entre a letra usada e o som da palavra e quando é apresentada uma alternativa, a criança acaba por considerar essa alternativa, reconsiderando a sua representação. Por outro lado, a observação da criança levou o experimentador a estabelecer uma correspondência explícita entre a letra usada pela criança e o som da palavra.

Da análise global das interações, em que ambas as situações ocorreram, verifica-se que o segundo tipo de intervenção, que incide mais na escrita da própria criança, levando-a a estabelecer uma relação explícita entre as letras usadas e os sons das palavras, parece produzir maiores efeitos na evolução das representações sobre a escrita.

DISCUSSÃO

Após a análise dos protocolos das crianças em cada uma das sessões, tendo em conta as suas respostas verbais, o tipo de escrita produzido em cada palavra e as intervenções do experimentador, verifica-se que a maioria das crianças progrediu conceptualmente de uma forma gradual ao longo das sessões, como demonstrado nos exemplos apresentados, tendo os maiores progressos ocorrido na terceira sessão, potenciados pelas palavras facilitadoras da primeira e da segunda sessões. Com efeito, muitas crianças começaram a fazer uma análise da oralidade e a relacioná-la com a escrita a partir das palavras facilitadoras, o que comprova que o processo de fonetização ocorre sobretudo com as palavras que incluem sílabas que representam o nome da letra (Alves Martins & Silva, 2001).

Os processos evolutivos foram diferenciados, uma vez que os participantes apresentaram níveis conceptuais diferentes no final das sessões. Assim, algumas crianças começaram a fazer uma análise da oralidade, relacionando o som da sílaba ou do fonema inicial das palavras com a letra correspondente, cujo nome conheciam, não estendendo, porém, a sua análise à restante palavra, caso das escritas pré-silábicas com fonetização. Apesar de as crianças manterem concepções características da etapa pré-silábica, este tipo de escrita pode ser considerado como uma etapa transitória, como o início de uma análise silábica das palavras. Com efeito, deve-se considerar que o treino incidiu sobre o fonema inicial, uma consoante, que a criança representa mentalmente como uma estrutura CV (Vale & Cary, 1997), ou seja como uma sílaba. Assim, ao identificar o fonema inicial, por exemplo [s], e ao mobilizar a letra correspondente, a criança já está a representar a sílaba, não necessitando de escrever mais nada, tal como ilustra o exemplo apresentado de uma das participantes – “Se-da, é C”. Complementarmente, como o programa levava as crianças a pensar essencialmente na codificação da consoante inicial, as crianças escreveram o resto das palavras de acordo com as suas concepções anteriores (“[as outras letras], era para escrever o resto”), mas dando início a uma análise silábica. A mobilização de letras com valor sonoro convencional foi facilitada por esta análise silábica, sobretudo no caso das palavras cujo som da sílaba inicial correspondia ao nome das letras, que é mais importante para o processo de fonetização do que a capacidade para identificar fonemas (Alves Martins & Silva, 2001).

O uso de estratégias correspondentes a diferentes níveis conceptuais verificou-se não só no nível pré-silábico com fonetização, como também nos níveis silábico e silábico com fonetização, na escrita de uma palavra ou na escrita de palavras diferentes. Perante o conflito cognitivo, algumas

crianças recorreram a uma representação explícita de um nível conceptual anterior para justificar a sua escrita ou recorreram mesmo a uma representação implícita (Critten et al., 2007; Karmiloff-Smith, 1992). No primeiro caso, por exemplo, crianças silábicas ou silábicas com fonetização, que escreveram uma terceira letra nas palavras dissilábicas, justificando que duas letras “não chega”, ou seja, não tendo ainda acesso explícito ao conhecimento de que a cada sílaba corresponde uma letra, as crianças verbalizaram uma representação anterior – critério de quantidade mínima de grafemas (Ferreiro & Teberosky, 1979/2005) – para justificar a sua escrita. No segundo caso, por exemplo, crianças silábicas com fonetização que não foram capazes de justificar a sua escrita, apesar de terem sido capazes de mobilizar a letra correcta, ou crianças pré-silábicas que reconheceram oralmente a letra, sem depois a mobilizarem na escrita. Neste último caso, apesar de as crianças reconhecerem as letras oralmente, o seu conhecimento de que as letras correspondem aos sons da fala é ainda implícito, ou seja, não estando nem consciente nem cognitivamente acessível (Karmiloff-Smith, 1986, 1992), o conhecimento não é utilizado pelas crianças, pois tal como salientam Critten et al. (2007), a capacidade de reconhecimento supera a escrita.

Apesar de representarem conceptualmente a escrita de forma diferente, o facto de estas crianças recorrerem a estratégias de diferentes níveis conceptuais pode ser entendido como uma fase de transição no acesso ao conhecimento, que conduzirá ao conhecimento explícito e, neste caso concretamente, à compreensão do princípio alfabético.

Neste sentido, e tendo em conta que algumas crianças evidenciaram estar a dar um salto evolutivo só no final do programa, não tendo tido tempo para consolidar as aquisições, considera-se que o acréscimo de uma ou duas sessões ao programa poderia produzir efeitos mais significativos no processo evolutivo, tal como menos palavras por sessão. Com efeito, algumas crianças sentiram as sessões como muito longas e repetitivas, o que poderá ter influenciado negativamente o desenvolvimento conceptual, levando-as a desinvestir na tarefa, pois como referem vários autores (e.g., Adams, 1990), nem todas as crianças respondem da mesma forma a tarefas de escrita inventada, estando menos motivadas.

Como foi referido anteriormente, o uso do nome das letras enquanto estratégia facilitadora da escrita foi evidente na escrita das crianças, sobretudo nos casos apresentados das crianças que apenas mobilizaram a letra correcta para as palavras cuja sílaba inicial correspondia ao nome da letra, por exemplo, *t* para Tema ou *c* para Seda.

Por outro lado, destaca-se que algumas crianças foram capazes de analisar os fonemas das palavras, mas não foram capazes de mobilizar a letra correspondente, pelo que é fundamental que a criança consiga estabelecer uma correspondência entre os sons que analisa – consciência fonológica – e as letras correspondentes – conhecimento das letras. Estes dados parecem sustentar o porquê de se ter verificado uma correlação significativa entre o conhecimento das letras e os processos de fonetização, o mesmo não acontecendo para a consciência fonológica (Vasconcelos Horta & Alves Martins, 2011), salientando, assim, o conhecimento do nome das letras como um dos factores fundamentais para a compreensão do princípio alfabético. De facto, as crianças que conheciam mais letras no início do programa foram as que mais facilmente estabeleceram relações explícitas entre os sons das palavras e a sua escrita. A partir das escritas mais evoluídas, as crianças foram levadas a reflectir sobre estas relações, mas, como se verificou pela análise das sessões, a intervenção do experimentador, o *feedback* dado, foi influenciado pelas observações dos participantes. Com efeito, nos casos em que as crianças se centraram apenas na escrita mais evoluída o *feedback* foi menos explícito e os progressos foram menores ou não ocorreram. Em contrapartida, verificaram-se maiores progressos nos casos em que as crianças, com base na escrita mais evoluída, foram levadas a estabelecer uma relação explícita entre a sua própria escrita, ou seja, entre o som das letras que eles tinham escrito, e os sons das palavras. Desta forma, o estabelecimento de relações explícitas entre as letras escritas pelas crianças e os sons das palavras é também um factor fundamental para o processo evolutivo.

CONCLUSÃO

Da análise das sessões do programa de escrita inventada salienta-se que para facilitar a compreensão do princípio alfabético, os contextos pedagógicos devem considerar as diferenças individuais, estimulando o interesse pela escrita. As crianças que beneficiaram do programa envolveram-se mais nas tarefas propostas, estando mais motivadas para a escrita do que as outras crianças. Ao terem diferentes representações sobre a escrita, as crianças envolvem-se de forma diferente nas tarefas, pelo que as práticas educativas devem ser desenvolvidas em contextos significativos para a criança (Besse, 2001; Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1994). O desenvolvimento das competências necessárias para a compreensão do princípio alfabético deve ser precedido da descoberta da funcionalidade da escrita, considerando os interesses e motivações de cada criança, para que a escrita lhes faça sentido.

Sob este pressuposto, os contextos pedagógicos devem também promover o conhecimento dos nomes das letras, aliado ao desenvolvimento da consciência fonológica. Porém, as actividades promotoras da consciência fonológica devem considerar não só as competências de segmentação de sílabas e fonemas, como também o conceito de identidade do fonema (Byrne & Fielding-Bransley, 1989): além de serem capazes de analisar os sons da fala em segmentos cada vez mais pequenos – fonemas – o trabalho deve incidir na identificação de que o som que se ouve numa palavra corresponde a uma letra com um determinado nome. Este reconhecimento é facilitado quando o som da sílaba inicial corresponde ao nome da letra.

De facto, as crianças que mais beneficiaram do programa de escrita inventada foram as que tinham um conhecimento explícito das letras e que, por isso, foram capazes de analisar e reflectir também de forma explícita sobre a sua própria escrita, quando comparada com outra mais evoluída, relacionando-a com o seu conhecimento do nome das letras.

Neste sentido, os resultados deste estudo sustentam a importância da instrução explícita no que respeita a estas competências, mais concretamente, em levar a criança a reflectir e a analisar de forma explícita, a partir de uma escrita mais evoluída, os seus próprios processos de escrita. Com efeito, a tomada de consciência dos aspectos fonémicos parece ser facilitada quando a instrução explícita incide na escrita da própria criança. Desta forma, é necessário tornar explícitas as representações que a criança tem, relacionando e identificando os nomes e os sons das letras que a criança usa na sua própria escrita, com os sons nas palavras.

Assim, uma intervenção centrada no estabelecimento explícito das relações letra/som, com o pressuposto de que as crianças conhecem os nomes das letras e com o recurso a palavras facilitadoras promove a compreensão do princípio alfabético.

REFERÊNCIAS

- Adams, M. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge: MIT Press.
- Alves Martins, M. (1993). Évolution des conceptualisations d'un groupe d'enfants d'âge pré-scolaire sur l'écriture portugaise. *Études de Linguistique Appliquée*, 91, 60-69.
- Alves Martins, M., & Quintas Mendes, A. (1987). Evolução das conceptualizações infantis sobre a escrita. *Análise Psicológica*, V(4), 499-508.
- Alves Martins, M., & Silva, C. (2001). Letter names, phonological awareness and the phonetization of writing. *European Journal of Psychology of Education*, Vol. 16(4), 605-617. doi:10.1007/BF03173200

- Alves Martins, M., & Silva, A. C. (2006a). Phonological abilities and writing among Portuguese preschool children. *European Journal of Psychology of Education, 21*, 163-182. doi:10.1007/BF03173575
- Alves Martins, M., & Silva, A. C. (2006b). The impact of invented spelling on phonemic awareness. *Learning and Instruction, 16*, 41-56. doi:10.1016/j.learninstruc.2005.12.005
- Alves Martins, M., & Silva, A. C. (2009). Two spelling programs that promote understanding of the alphabetic principle in preschool children. *Journal of Writing Research, 1*(3), 225-240.
- Besse, J.-M. (2001). L'accès au principe phonographique: Ce que montrent les écritures approchées. In G. Chauveau (Ed.), *Comprendre l'enfant apprenti lecteur – Recherches actuelles en psychologie de l'écrit* (pp. 130-158). Paris: Retz.
- Byrne, B., & Fielding-Barnsley, R. (1989). Phonemic awareness and letter knowledge. *Journal of Educational Psychology, 81* (3), 313-321. doi:10.1037//0022-0663.81.3.313
- Chauveau, G., & Rogovas-Chauveau, E. (1994). *Les chemins de la lecture*. Paris: Éditions Magnard.
- Critten, S., Pine, K., & Steffler, D. (2007). Spelling development in young children: A case of representational redescription? *Journal of Educational Psychology, 99*(1), 207-220. doi:10.1037/0022-0663.99.1.207
- Ferreiro, E. (1988). L'écriture avant la lettre. In H. Sinclair (Ed.), *La production des notations chez le jeune enfant* (pp. 17-70). Paris: Presses Universitaires de France.
- Ferreiro, E., & Gomez-Palacio, M. (1982). *Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje escolar de la lectura y la escritura. Fascículo 2: Evolución de la escritura durante el primer año escolar*. México.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979/2005). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Hohn, W. E., & Ehri, L. C. (1983). Do alphabet letters help pre-readers acquire phonemic segmentation skill? *Journal of Educational Psychology, 75*(5), 752-762. doi:10.1037//0022-0663.75.5.752
- Kamii, C., & Manning, M. (2002). Phonemic awareness and beginning reading and writing. *Journal of Research in Childhood Education, 17*(1), 38-46. doi:10.1080/02568540209594997
- Karmiloff-Smith, A. (1986). From meta-processes to conscious access: Evidence from children's metalinguistic and repair data. *Cognition, 23*, 95-147. doi:10.1016/0010-0277(86)90040-5
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Más allá de la Modularidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Silva, C., & Alves Martins, M. (2002). Phonological skills and writing of presyllabic children. *Reading Research Quarterly, 37*(4), 466-483. doi:10.1598/RRQ.37.4.6
- Silva, C., & Alves Martins, M. (2003). Relations between children's invented spelling and the development of phonological awareness. *Educational Psychology, 23*(1), 3-16. doi:10.1080/01443410303218
- Stahl, S. A., & Murray, B. A. (1998). Issues involved in defining phonological awareness and its relation to early reading. In J. Metsala & L. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy* (pp. 65-87). London: Erlbaum.
- Tolchinsky, L. (2006). The emergence of writing. In C. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 83-95). The Guilford 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 Publishers.
- Vale, P., & Cary, L. (1997). A comparison between Portuguese pre-readers versus beginning readers phoneme analysis ability: Effects of Portuguese orthographic structure? In M. G. Pinto, J. Veloso, & B. Maia (Orgs.), *5th International Congress of the International Society of Applied Psycholinguistics* (pp. 377-381). Porto.

- Vasconcelos Horta, I. & Alves Martins, M. (2011). Invented spelling programmes and the access to the alphabetic principle in kindergarten. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 11, 1-23.
- Vernon, S., & Ferreiro, E. (1999). Writing development: A neglected variable in the consideration of phonological awareness. *Harvard Educational Review*, 69(4), 395-415.

Invented spelling activities in kindergarten play an important role in promoting the understanding of the alphabetic principle (Adams, 1990; Alves Martins Silva, 2001, 2009; Treiman, 1998).

The studies conducted show the positive effects of invented spelling programs considering only final results. Thus, this article presents an analysis of the sessions within an invented spelling program. The aim is to understand which aspects contribute to the understanding of the alphabetic principle. Children's answers, their spellings and the experimenter's interventions were taken into account.

Knowledge of letter names, explicit letter to sound relations based on children's spellings and using words whose first syllable corresponds to the letter's name, are considered to be the aspects that promote the understanding of the alphabetic principle.

Key-words: Alphabetic principle, Invented spelling.