

**Originalmente publicado em:** NORONHA, A.P.; MACHADO, C.; ALMEIDA, L.; GONÇALVES, M.; MARTINS, S. e RAMALHO, V. (Org.) (Outubro de 2008). *Actas da XIII Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Braga: Universidade do Minho/Psiquilíbrios Edições. ISBN: 978-989-95522-6-5.

## Avaliação dos Conhecimentos sobre a Funcionalidade da Linguagem Escrita<sup>1</sup>

Lourdes Mata\*

Desde há vários anos, e com especial destaque desde o final da década de 80, com o trabalho de Teale e Sulzby (1989), que os conhecimentos emergentes de literacia das crianças, mesmo antes de frequentarem o ensino formal, têm vindo a ser considerados de bastante importância, assumindo um papel primordial para as aprendizagens da leitura e da escrita. Estes conhecimentos emergentes são diversos, neles se englobando desde aspectos mais específicos relacionados com as convenções associadas ao sistema de escrita, até aspectos mais associados com as atitudes e motivações para a exploração da leitura e escrita e sua aprendizagem (Clay, 1999; Mata, 2006; Morrow, 1997).

Apesar de ser unânime a valorização dos conhecimentos emergentes de literacia, nem sempre a forma como são considerados e o tipo de conhecimentos em análise são coincidentes. Existe uma grande unanimidade no que se refere a aspectos mais convencionais, como o reconhecimento e nomeação de letras, a correspondência fonema/grafema, a orientação da escrita e outro tipo de convenções. Alguns autores, entre os quais Ferreiro (1988a,b, 1989; Ferreiro e Teberosky, 1986), que assume um papel pioneiro, vieram colocar uma nova tónica na investigação sobre literacia emergente, ao procurarem identificar e caracterizar as concepções das crianças sobre a escrita e o seu funcionamento. Ferreiro (1988a,b) considera que existe uma psicogénese da linguagem escrita, na qual são identificadas etapas claras, baseadas em concepções distintas sobre o funcionamento e as características da linguagem escrita. Estes seus trabalhos tiveram continuidade em diferentes países, onde se vieram a confirmar os principais pressupostos e etapas avançados pela autora (Alves Martins, 1994, 1996; Besse, 1996; Pontecorvo e Zucchermaglio, 1988). As conceptualizações infantis sobre a linguagem escrita têm-se mostrado um indicador importante e com um valor preditor evidente quanto à aprendizagem da leitura e da escrita nos conhecimentos emergentes de literacia (Alves Martins, 1996).

É menos saliente a importância atribuída a uma outra vertente da linguagem escrita, que se refere à percepção da sua funcionalidade e utilidade. Esta aparece referida como uma vertente que se desenvolve precocemente (Goodman, 1987; McLane e McNamee, 1990; Morrow, 1997; Sénéchal, LeFevre, Smith-Chant e Colton, 2001), devendo, por isso, as experiências de literacia ser contextualizadas e significativas, para permitirem

\* Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Portugal

<sup>1</sup> Esta investigação foi financiada pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, no âmbito do programa POCI 2010.

o desenvolvimento dos princípios funcionais e fomentarem a motivação para aprender. Contudo, nem sempre a análise da vertente funcional e o seu estudo têm sido muito aprofundados.

## Funcionalidade da Linguagem Escrita

Tanto Alves Martins (1996) como Chauveau (1997; Chauveau e Rogovas-Chauveau, 1994) se debruçaram sobre o estudo desta vertente funcional, procurando caracterizá-la e estudar a sua relação com a aprendizagem da leitura. Estes autores partilham a ideia de que as crianças que atribuem e se apropriam de razões funcionais associadas à linguagem escrita desenvolvem o que eles denominam Projecto Pessoal de Leitor (PPL). O PPL prende-se com o querer aprender a ler e a escrever, para utilizar esse saber em situações específicas, para utilizações concretas e que de algum modo estão relacionadas com as vivências diárias de alguém em cuja realidade este é um objecto cultural presente e importante. Para Chauveau (1997) este PPL é uma das condições prioritárias para o sucesso, pois, segundo o autor, 8 em cada 10 crianças no início da escolaridade que dão pelo menos quatro razões funcionais para aprender a ler, aprendem sem qualquer problema. Alves Martins (1996) verifica também, para um grupo de crianças portuguesas, que, para além do valor preditor das variáveis metalinguísticas no desempenho em leitura, também a componente funcional evidencia um certo impacto, concluindo que as diferenças encontradas pelas crianças do 1.º ano no início do ano lectivo na existência ou não de um PPL, tendem a reflectir-se nos seus resultados em leitura no final do ano lectivo.

Mata (2006), num trabalho desenvolvido com crianças de 5-6 anos a frequentarem o pré-escolar, verificou que estas, no seu conjunto, referiam mais de 12 funções diferentes para a leitura e para a escrita. Estas funções eram muito variadas, desde a escrita de simples palavras ou nomes (próprio, de familiares ou de amigos), até funções mais complexas e elaboradas, mostrando uma verdadeira utilização contextualizada da linguagem escrita, na sua plenitude (p.ex. «quando as pessoas não estão perto de nós, escrevemos e o correio leva a carta»; «quando há um acidente, escrevem num jornal para os outros saberem»; «para vermos onde estamos, no mapa»). Nesse trabalho, a compreensão sobre a funcionalidade da linguagem escrita, mostrou-se também associada aos conhecimentos que as crianças já possuíam sobre alguns aspectos convencionais do sistema de escrita. Assim, foi entre as crianças que possuíam concepções mais elaboradas e diversificadas sobre a funcionalidade da linguagem escrita que também se identificaram formas de escrita mais avançadas.

## Instrumentos para a caracterização da funcionalidade da linguagem escrita

A equipa de Downing, nos Estados Unidos, procurou criar um instrumento para a avaliação de conhecimentos precoces sobre a leitura e a escrita, o *Test of Linguistic Awareness in Reading Readiness – LARR* (Ayers, Downing e Schaefer, 1977 cit. Downing e Fijalkow, 1984), que tinha por base a Teoria da Clareza Cognitiva. Esta teoria considera

que o processo de aprendizagem da linguagem escrita consiste na redescoberta de dois aspectos fundamentais: funcionalidade e regras de codificação do sistema de escrita (Downing, 1987; Downing e Fijalkow, 1984; Downing e Leong, 1982). Assim, este teste contempla três componentes diferentes: reconhecimento das condutas de leitura e de escrita, compreensão das funções da escrita, e convenções da leitura e da escrita (Fijalkow, 1993). Este instrumento foi elemento de estudo e de trabalho em Portugal, tendo sido alvo de uma adaptação das suas três componentes para a população portuguesa por Teixeira e Almeida (1995). A componente relativa às funções da leitura e da escrita era constituída por um conjunto de itens onde estavam representadas pessoas envolvidas em várias actividades de leitura e de escrita e outras em cujas actividades não se recorria à linguagem escrita. Era solicitado às crianças que assinalassem as situações onde estavam representadas as actividades de leitura e de escrita.

Nutbrown (1997) organiza um instrumento (*Sheffield Early Literacy Development Profile*) que contempla a evolução da literacia emergente em três dimensões diferentes: escrita envolvente, conhecimento de livros e escrita precoce. A avaliação da funcionalidade da linguagem escrita só é contemplada de uma forma muito superficial na dimensão da escrita envolvente.

A avaliação da percepção da funcionalidade da linguagem escrita tem sido alvo de atenção específica nos trabalhos de Alves Martins (1996) e Chauveau e Rogovas-Chauveau (1994). Para a avaliar, Alves Martins (1996) apresenta o guião de uma entrevista. Nessa entrevista procurava-se identificar que funções a criança já conseguia reconhecer para a leitura (e.g. para que serve ler, que gostavas de ler).

Estes autores construíram um outro instrumento denominado *Prova dos Suportes de Leitura e Escrita*, cujo objectivo é também fazer um levantamento da percepção da criança sobre a função de alguns suportes de escrita. A criança é confrontada com uma série de suportes de escrita (carta, embalagem, livro de histórias, recibo de electricidade, etc.), tendo de denominá-los, dizer a sua função e identificar se é correcto ou não um texto atribuído a esse suporte (e.g. no jornal lia-se o conteúdo da carta). Estas duas últimas provas (entrevista e prova dos suportes) fazem parte de um conjunto das 10 provas que constituem *La Batterie d'Évaluation Initiale de la Lecture-Écriture* (BEILE), que foi constituída no sentido de avaliar as aquisições das crianças «pré-leitoras» (Chauveau e Rogovas- Chauveau, 2001).

A tentativa de utilizar a metodologia de entrevista para caracterizar a percepção da funcionalidade não é viável com crianças de 3 e 4 anos. Mesmo algumas crianças de 5 anos têm dificuldade em concretizar as funções da linguagem escrita de que já se apropriaram, quando são questionadas sobre o que se pode fazer quando se sabe ler, ou como poderão utilizar a leitura e a escrita. Por outro lado, a metodologia utilizada na *Prova dos Suportes de Leitura e Escrita*, por apresentar situações concretas, facilita a compreensão da tarefa e do pedido e permite, mesmo a crianças mais novas, evidenciarem os seus conhecimentos sobre as funções da linguagem escrita; contudo, tem-se verificado que a parte referente à identificação da mensagem causa alguma dificuldade para as crianças de 5 anos e é, portanto, desadequada para os 3 e até para os 4 anos.

Procurámos, assim, partir dos princípios subjacentes a este último instrumento e desenvolver uma prova que fosse adequada a diferentes faixas etárias e nos permitisse caracterizar os seus conhecimentos de um modo diferenciado.

## Método

### Participantes

Participaram neste estudo 371 crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e 2 meses e os 6 anos e 5 meses, com uma média de idades de 4 anos e 10 meses (Tabela 1). Estas crianças integram três grupos etários distintos: grupo dos 3, dos 4 e dos 5, sendo que todas as que integraram o grupo dos 5 anos iriam já frequentar o 1.º ciclo no ano lectivo seguinte, às dos 4 anos ainda faltava mais um ano de jardim-de-infância e as mais novas ainda o frequentariam mais dois anos, antes de integrarem o 1.º ciclo.

	GRUPO ETÁRIO			TOTAL
	3 ANOS	4 ANOS	5 ANOS	
N.º Participantes	100	104	168	372
Média Idades	3 anos 7 m	4 anos 8 m	5 anos 10 m	4 anos 10 m

Tabela 1 – Distribuição dos participantes pelos diferentes grupos etários.

### Instrumento

O instrumento elaborado teve como referência a *Prova dos Suportes de Leitura e Escrita* (Chauveau e Rogovas-Chauveau, 2001) e algumas ideias subjacentes à componente da funcionalidade do *Test of Linguistic Awareness in Reading Readiness – LARR* (Ayers, Downing e Schaefer, 1977, cit. Downing e Fijalkow, 1984). Assim, esse instrumento é constituído por um conjunto de 13 suportes de leitura, sendo 7 apresentados através de fotos e 6 directamente. A selecção destes suportes resultou da testagem de muitos outros, através da qual foram eliminados alguns que não eram reconhecidos, outros por demasiado evidentes e outros que induziam as crianças a confusões, não sendo clara a análise da percepção da sua funcionalidade. As imagens finais utilizadas referem-se a um Autocarro/Camioneta (escrita: indicação do seu destino), Embalagens de vários produtos (escrita: nome, marca, composição, validade, etc.), Placas com nomes de ruas (escrita: nome da rua), Toldos de lojas (escrita: nome do estabelecimento), Placas de direcção (escrita: indicação de terras e locais como igreja, farmácia, etc.), Painéis publicitários (escrita: nome de produtos, marcas, etc.) e Televisão (escrita: legendas). Os suportes reais utilizados são uma Revista (escrita: informações várias, como o programa da TV, resumos de novelas, etc.), um Envelope (escrita: destinatário e direcção), um Mapa (escrita: nome das localidades, ruas, estradas), um Jornal (escrita: notícias, tempo, etc.), um Livro de histórias (escrita: texto da história) e um Livro de receitas (escrita: ingredientes e receitas).

Foram colocadas três questões, com complexidade crescente, às crianças. Na primeira questão – «O que é isto? Está aqui alguma coisa escrita? Onde?» – procurava-se compreender se a criança conseguia identificar o suporte e a escrita nele contida.

Se a criança não identificasse correctamente, registava-se o que ela dizia e era-lhe dito o nome correcto, embora tendo o cuidado de não dar indicadores sobre a sua função. O objectivo principal, à semelhança da prova de Downing (Teixeira e Almeida, 1995) era o de identificar situações de utilização funcional da escrita. A segunda questão – «*O que se escreve nos(as) (utilizando o nome do suporte correcto, placas, embalagens, televisões, mapas, painéis, jornais, envelopes)?*» Assim se pretendia verificar se a criança diferenciava o tipo de mensagem característica de cada suporte (por exemplo, no autocarro «*está escrito Damaia*» ou «*está escrito o nome do sítio para onde vai o autocarro*»). Por último, pretendia-se identificar se a criança tinha integrado a função específica dessa escrita e questionava-se «*Para que se escreve nos(as) (utilizando o nome do suporte), para que serve esta escrita?*»

A cotação das respostas das crianças foi feita para cada questão separadamente e consoante a elaboração do tipo de resposta dada pela criança (0 – Não responde ou conteúdo desadequado; 1 – Resposta adequada; nas questões 2 e 3 houve uma especificação da adequação do conteúdo, sendo cotado 1 para resposta adequada mas demasiado restrita ou pouco explicitada e 2 para resposta clara, com a mensagem/função bem identificada).

## Resultados

### Percepção da Funcionalidade

O instrumento permite obter quatro *scores* diferentes. Para além dos *scores* específicos relativos à Identificação da escrita e do suporte (pode variar entre 0 e 13), à Mensagem e à Função (podem variar entre 0 e 26), pode-se obter um *score* global, resultante das pontuações parcelares (pode variar entre 0 e 65). As médias dos resultados relativos a cada grupo etário e ao total da amostra encontram-se apresentados na tabela 2.

	GRUPO ETÁRIO							
	3 anos		4 anos		5 anos		Total	
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP
Identificação	8,7	4,2	9,5	4,6	12,6	1,4	10,7	3,8
Mensagem do suporte	1,5	1,6	2,4	2,7	10,2	5,7	5,7	5,8
Função do suporte	1,1	1,8	1,8	2,5	9,1	6,0	4,9	5,8
Total da prova	11,3	5,3	13,8	8,5	31,8	11,8	21,3	13,5

Tabela 2 – Resultados obtidos na prova da funcionalidade.

Como podemos verificar pelas médias obtidas para cada grupo etário, parece existir um efeito da idade, uma vez que as médias vão sendo sucessivamente mais elevadas, em qualquer das três componentes da escala, à medida que o escalão etário vai aumentando.

De modo a verificarmos a significância destas diferenças procedemos ao cálculo de uma ANOVA, que confirmou a sua significância tanto para as vertentes específicas da escala (Identificação –  $F(2,369) = 48,398$ ;  $p < 0,001$ ; Mensagem –  $F(2,369) = 180,766$ ;  $p < 0,001$ ; Função –  $F(2,369) = 141,898$ ;  $p < 0,001$ ), como para o *score* total ( $F(2,369) = 190,044$ ;  $p < 0,001$ ).

Pela análise dos dados da tabela, podemos também constatar que os valores obtidos pelas crianças, em qualquer das faixas etárias, são diferentes nas diferentes componentes. São mais elevadas as pontuações da Identificação (mesmo sendo a cotação máxima possível a mais baixa), seguidas das da Mensagem e depois das da Função. Como um dos objectivos na construção deste instrumento era que este fosse gradativo, de modo a diferenciar a percepção da funcionalidade, desenvolvemos também um *t-student* para amostras emparelhadas, de modo a verificar uma eventual dificuldade crescente nestas três componentes. Este facto foi realmente confirmado, pois as diferenças encontradas foram confirmadas estatisticamente (Identificação/Mensagem –  $t = 18,590$ ;  $p > 0,001$ ; Mensagem/Função –  $t = 5,990$ ;  $p > 0,001$ ).

### Relação entre percepção da funcionalidade e conceptualizações

Como referimos anteriormente, um dos elementos de referência ao nível da literacia emergente é o das conceptualizações infantis sobre linguagem escrita, que assenta na ideia de uma psicogénese com etapas claras e diferenciadas, que têm vindo a ser identificadas e caracterizadas na sequência dos trabalhos de Ferreiro (1988a,b, 1989). Em Portugal, estas etapas estão claramente identificadas (Alves Martins, 1994,1996; Mata, 1991, 2006) e permitem uma compreensão clara das hipóteses conceptuais que as crianças vão colocando ao longo do processo de apropriação da linguagem escrita. Esta medida tem-se mostrado com um valor preditor dos resultados em leitura no final do 1.º ano de escolaridade (Alves Martins, 1996). Procurámos, então, analisar eventuais associações entre os resultados na prova da funcionalidade e as conceptualizações das crianças (Tabela 3).

Funcionalidade	Identificação	Mensagem	Função	Valor Total
Conceptualizações	$r_s = 0,355$ $p < 0,001$	$r_s = 0,360$ $p < 0,001$	$r_s = 0,358$ $p < 0,001$	$r_s = 0,386$ $p < 0,001$

Tabela 3 – Correlações entre os conhecimentos da funcionalidade e as conceptualizações.

As correlações mostraram-se todas significativas e positivas, apontando no sentido de que quanto mais elevadas as conceptualizações sobre a linguagem escrita, também mais elevada é a percepção e compreensão da sua funcionalidade.

Como a 50 das crianças da nossa amostra, do grupo etário dos 5 anos, também foi analisada a percepção da funcionalidade com base na entrevista, procedemos a

uma análise comparativa dos resultados obtidos pelos dois instrumentos. Enquanto com esta prova se verificam associações claras entre a percepção da funcionalidade e as conceptualizações, o mesmo já não se verificou para os resultados da entrevista, onde não foi encontrada qualquer associação significativa.

## Considerações Finais

Pelos dados apresentados, parece-nos podermos afirmar que este instrumento permite uma caracterização da percepção da funcionalidade mais diferenciada, em termos das vertentes a analisar, do que os usados até ao momento. A forma de recolha da informação torna-se mais ajustada a crianças mais novas, permitindo assim uma melhor compreensão do processo de apropriação da funcionalidade desde idades muito precoces. Por outro lado, o facto de existirem 3 vertentes com um grau de dificuldade crescente permite uma visão mais clara e diferenciada desta componente da literacia emergente.

## Referências Bibliográficas

- ▶ ALVES MARTINS, M. (1994). Conceptualizações infantis sobre linguagem escrita e aprendizagem da leitura. In *Discursos. Estudos de língua e cultura portuguesa*, n.º 8, pp. 53-70.
- ▶ ALVES MARTINS, M. (1996). *Pré-História da Aprendizagem da Leitura*. Lisboa: ISPA.
- ▶ BESSE, J.M. (1996). An approach to writing in kindergarten. In PONTECORVO, C.; ORSOLINI, M.; BURGE, B. e RESNICK, L. (Eds). *Children's Early Text Construction*, pp. 127-144. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- ▶ CHAUVEAU, G. (1997). *Comment l'Enfant Devient Lecteur. Pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture*. Paris: RETZ.
- ▶ CHAUVEAU, G. e ROGOVAS-CHAUVEAU, E. (1994). *Les Chemins de la Lecture*. Les Guides Magnard. Paris: Éditions Magnard.
- ▶ CHAUVEAU, G. e ROGOVAS-CHAUVEAU, E. (2001). Des apprentis lecteurs en difficulté avant six ans. In CHAUVEAU G. (Ed.). *Comprendre l'enfant Apprenti Lecteur. Recherches actuelles en psychologie de l'écrit*, pp. 32-43. Paris: RETZ.
- ▶ CLAY, M. (1999). *What Did I Write? Beginning writing behaviour* (16.ª ed.). Portsmouth: Heinemann.
- ▶ DOWNING, J. (1987). Clarté Cognitive et Conscience Linguistique. In *Les Dossiers de L'Education*, n.º 11/12, pp. 31-42.
- ▶ DOWNING, J. e FIJALKOW, J. (1984). *Lire et Raisonner: Education et culture*. Toulouse: Editions Privat.



- ▶ DOWNING, J. e LEONG, C. (1982). *Psychology of Reading*. New York: Macmillan Publishing Co.
- ▶ FERREIRO, E. (1988a). L'écriture avant la lettre. In H. Sinclair (Ed). *La Production de Notations chez le Jeune Enfant* (pp.17-70). Paris: PUF.
- ▶ FERREIRO, E. (1988b). Literacy development: a psychogenetic perspective. In OLSON, D.; TORRANCE, N. e HILDYARD, A. (Eds). *Literacy, Language and Learning. The nature and consequences of reading and writing*, pp. 217-228. New York: Cambridge University Press.
- ▶ FERREIRO, E. (1989). The interplay between information and assimilation in beginning literacy. In TEALE, W. e SULZBY, E. (Eds). *Emergent Literacy – Writing and reading*, 2.ª ed., pp. 15-49. Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- ▶ FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. (1986). *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- ▶ GOODMAN, Y. (1987). O desenvolvimento da escrita em crianças muito pequenas. In FERREIRO, E. e PALÁCIO, M. (Eds). *Os Processos de Leitura e Escrita* (pp. 85-101). Porto Alegre: Artes Médicas.
- ▶ McLANE, J. e McNAMEE, G. (1990). *Early Literacy (The developing child series)*. Harvard: Harvard University Press.
- ▶ MATA, L.(1991). Desenvolvimento das Conceptualizações Infantis sobre Escrita – Papel das Interacções Sociais. In *Análise Psicológica*, n.º 9 (3/4), pp. 403-410.
- ▶ MATA, L. (2006). *Literacia Familiar*. Porto: Porto Editora.
- ▶ MORROW, L. (1997). *Literacy development in the early years – Helping children read and write* (3.ª ed.). Boston: Allyn e Bacon.
- ▶ NUTBROWN, C. (1997). *Recognising Early Literacy Development: Assessing children's achievements*. London: Paul Chapman Publishing.
- ▶ PONTECORVO, C. e ZUCCHERMAGLIO, C. (1988). Modes of differentiation in children's writing construction. In *European Journal of Psychology of Education*, n.º 3 (4), pp. 371-398.
- ▶ SÉNÉCHAL, M.; LEFEVRE, J.; SMITH-CHANT, B. e Colton, K. (2001). On refining theoretical models of emergent literacy. The role of empirical evidence. In *Journal of School Psychology*, n.º 39 (5), pp. 439-460.
- ▶ TEALE, W. e SULZBY, E. (1989). Emergent Literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers, In TEALE, W. e SULZBY, E. (Eds). *Emergent Literacy – Writing and reading* (4.ª ed., pp. vii-xxv). Norwood: Ablex Publishing Corporation.