

Conceptualizações infantis sobre a linguagem escrita e aprendizagem da leitura

1. Introdução

A história da aprendizagem da linguagem escrita começa muito antes da entrada para a escola primária onde o ensino formal da leitura e da escrita se inicia.

Com efeito desde muito cedo que as crianças se interrogam e põem hipóteses sobre o escrito que as rodeia, sobre as suas funções, as suas características formais, as suas relações com a linguagem oral.

No entanto, esta história não é igual para todas as crianças, dado que os contactos com práticas sociais e culturais em torno da leitura e da escrita são desiguais em diferentes contextos educativos e são esses contactos que têm um papel determinante nas formas como as crianças se vão apropriando da linguagem escrita.

Não basta as crianças verem coisas escritas para se interessarem ou se interrogarem sobre elas. É necessário que tenham tido ocasião de participar de uma forma activa em situações em que a linguagem escrita tenha sido utilizada por pessoas que a dominam, que por ela se interessam e que a utilizam na sua vida quotidiana.

Algumas crianças, desde muito cedo, participam com adultos que lhes são significativos em interações a propósito da linguagem escrita, o que lhes permite ir construindo hipóteses sobre a natureza desse objecto cultural, hipóteses essas que em muitos casos se aproximam já da compreensão da

natureza alfabética do nosso sistema de escrita. Outras crianças, porém, têm menos ocasião de se interrogar sobre o que representa a escrita e consequentemente de elaborar hipóteses sobre as relações entre linguagem escrita e linguagem oral tão avançadas como as das primeiras.

Não queremos significar, quando falamos destes contactos precoces com pessoas que utilizam funcionalmente a linguagem escrita, que a aprendizagem se faça por imitação; queremos sim dizer que estes contactos e as interações que eles propiciam em torno da linguagem escrita permitem que as crianças vão desenvolvendo e pondo à prova as suas hipóteses sobre a natureza e as funções da linguagem escrita.

Não queremos por outro lado significar que as práticas familiares são as únicas que podem influenciar o desenvolvimento das conceptualizações infantis sobre a linguagem escrita antes da entrada para a escola primária, mas somente chamar a atenção para a necessidade de as complementar, sobretudo nos casos de crianças provenientes de meios em que a linguagem escrita não ocupa um papel importante, com práticas educativas nos jardins de infância em que a presença de escrita e a sua utilização funcional ocupem um lugar de destaque.

Neste artigo e na linha de trabalhos desenvolvidos por autores como Besse (1990, 1993), Chauveau e Rogovas-Chauveau (1989, 1993), Dyson (1985), Ferreiro (1988, 1992), Ferreiro e Teberosky (1980), Fijalkow (1993), Fijalkow e Fijalkow (1992), Graves (1979), Luria (1983), Sulzby (1985), Vigotsky (1978), assim como na sequência de alguns trabalhos por nós desenvolvidos (Martins, 1989, 1993; Martins e Mendes, 1987), descreveremos as conceptualizações de um grupo de crianças antes da entrada para a escola primária sobre a escrita. Por outro lado, na linha dos trabalhos desenvolvidos por Ferreiro e Gomez-Palacio (1988), analisaremos as suas relações com os seus desempenhos em leitura no final do 1º ano de escolaridade.

2. Metodologia

Observámos 130 crianças que frequentavam 10 jardins de infância da região de Lisboa, cuja média de idades era de 5 anos e 8 meses em Maio,

momento em que os dados foram recolhidos. Estas crianças tinham origens culturais diversas, desde aquelas cujos pais não sabiam ler nem escrever, até àquelas em que os pais tinham estudos universitários. A média de anos de escolaridade dos pais era de 8 anos.

Utilizámos uma metodologia de entrevista clínica de tipo piagetiano, em que pedimos às crianças que escrevessem, como soubessem, cinco palavras e uma frase, sendo-lhes em seguida solicitado, para o caso das palavras, que as lessem, para o caso da frase, que assinalassem as diversas palavras que a compunham.

As palavras foram escolhidas em função de alguns critérios que passaremos a explicitar: três eram da mesma família (masculino, feminino, diminutivo) – «gato», «gata», «gatinho» –, outras duas de comprimento fonológico aproximado, reenviavam para referentes de tamanhos diferentes – «formiga»,



«cavalo». Ao nível da frase «O gato come o rato», a nossa preocupação foi a de que uma das palavras fosse a mesma das propostas anteriormente, e que fosse uma frase simples.

Foi a partir da análise do conjunto de escritos de cada criança que nos foi possível compreender as hipóteses conceptuais dominantes orientadoras da sua escrita, o que nos permitiu classificá-la num determinado nível evolutivo.

Para tal, analisámos as características gráficas das diversas produções, as verbalizações que frequentemente as acompanham, o tipo de leitura efectuada e as condutas adoptadas aquando do assinalamento das diversas palavras da frase.

Um ano mais tarde, no final do 1º ano de escolaridade, observámos de novo as mesmas crianças, desta vez utilizando como instrumento de diagnóstico dos seus desempenhos em leitura, um teste de leitura silenciosa, composto por 23 itens, traduzido e adaptado pelo Departamento de Psicologia Educacional do Instituto Superior de Psicologia Aplicada, a partir de um teste de leitura da Équipe Universitaire de Recherches en Éducation et Didactique, da Universidade de Toulouse-le-Mirail.

3. Análise dos resultados

Analisaremos num primeiro momento as produções obtidas nos jardins de infância, no sentido de agruparmos as crianças em níveis evolutivos, no que diz respeito às suas conceptualizações sobre a linguagem escrita antes do ensino formal. Num segundo momento, procuraremos mostrar as relações existentes entre estes níveis e os desempenhos em leitura no final do 1º ano de ensino formal da linguagem escrita.

3.1 Das 130 crianças observadas nos jardins de infância, 11 recusaram-se a escrever, o que nos levou a excluí-las da nossa amostra, na medida em que essa recusa não nos parece poder ser interpretada de uma forma homogênea. Com efeito, enquanto algumas crianças se podem recusar a escrever porque consideram que ainda não sabem, o que pode corresponder a uma consciência avançada sobre o que é a linguagem escrita, outras podem recusar esta tarefa por timidez, insegurança ou bloqueio momentâneo, o que não nos dá qualquer indicação sobre o seu nível conceptual.

Analisaremos assim as produções de 119 crianças.

A análise dos dados permite-nos distinguir três grupos: um primeiro, grupo A, em que a escrita não é ainda determinada por critérios linguísticos; um segundo, grupo B, em que estes critérios começam a orientar os escritos, e em que a unidade do oral que é representada na escrita é a sílaba, sendo arbitrária a letra escolhida para a representar; um terceiro, grupo C, em que a análise do oral pode ir além da sílaba mas fundamentalmente em que as letras escolhidas não são arbitrárias.

3.1.1 Grupo A: a escrita não é determinada por critérios linguísticos

Vinte e uma crianças da nossa amostra produziram escritas que podemos considerar deste nível.

Do ponto de vista gráfico, utilizam letras, pseudo-letras ou algarismos para escrever; recorrem a um número fixo de grafemas para a escrita das diversas palavras e fazem-nos variar de palavra para palavra, ou tro-

cam-lhes as posições; na escrita de cada palavra são utilizados grafemas variados. Na escrita da frase os grafemas sucedem-se sem espaços e a quantidade utilizada não difere grandemente da que foi utilizada na escrita de cada palavra. A palavra gato escrita isoladamente e escrita na frase compõe-se de elementos gráficos diferentes.

Não há verbalizações anteriores à escrita, nem durante o acto de escrever.

A leitura das diversas palavras é global.

Frequentemente estas crianças recusam a tarefa em que lhes é solicitado que assinalem as diversas palavras da frase e quando a aceitam, assinalam de uma forma vaga, não respeitam a ordem das palavras na frase e em certos casos assinalam duas palavras diferentes no mesmo lugar.

As produções da Carolina e do Bruno são exemplos ilustrativos do que acabámos de referir:

<p>CAROLINA</p> <p>QILVR (gato)</p> <p>OR E I NR (gata)</p> <p>ROBHS (gatinho)</p> <p>DOBARRB (formiga)</p> <p>8POBARRBOK (cavalo)</p> <p>PENSBARRR (o gato come o rato)</p>	<p>BRUNO</p> <p>IL (gato)</p> <p>IL (gata)</p> <p>ER1 (gatinho)</p> <p>HIO (formiga)</p>	<p>HUVO (cavalo)</p> <p>HGO (o gato come o rato)</p>
--	--	--

O Bruno quando lhe pedimos que mostre onde escreveu a palavra «gato» mostra as letras «Hg» de uma forma vaga; quando lhe pedimos que mostre a palavra «rato» assinala as letras «goi»; para a palavra «come» mostra de novo as primeiras letras e não é capaz de assinalar os artigos, olhando-nos com um ar espantado quando lhe fazemos o pedido.

3.1.2 Grupo B: a escrita é orientada por hipóteses linguísticas

Trinta e sete crianças produziram escritas orientadas por hipóteses linguísticas.

Do ponto de vista gráfico, utilizam letras variadas para a escrita de cada palavra, geralmente uma letra para representar cada uma das sílabas; variam as letras no interior de cada palavra e de palavra para palavra; na escrita da frase ou uma letra representa uma palavra, ou escrevem silabicamente as diversas palavras, não as separando umas das outras. Em certos casos a palavra gato é escrita de formas diferentes nos dois momentos, noutros a escrita mantém-se. Na escrita da frase há crianças que se limitam a escrever as palavras «gato» e «rato», outras escrevem igualmente o verbo e outras ainda, escrevem também os artigos.

Ilustraremos estas formas de escrita com as produções do Lécio e da Vera.

Lécio

B K (gato)

B m (gata)

B K d (gatinho)

F d z (formiga)

P K z (cavalo)

F d P z
(o gato come
o rato)

Pedro

R U (gato)

R A (gata)

R I U (gatinho)

U I R (formiga)

R A U (cavalo)

R U O U R O
ga-to co-me ra-to
(o gato come o rato)

Enquanto o Lécio escreve na frase unicamente «gato» e «rato», utilizando uma letra para cada sílaba e não conserva a forma anterior da escrita de «gato», a Vera escreve silabicamente todas as palavras da frase e conserva a escrita de «gato».

Do ponto de vista das oralizações que acompanham a escrita, elas existem ou antes ou durante a escrita.

A leitura das diferentes palavras e da frase é silábica.

Do ponto de vista das condutas de assinalamento das palavras na frase, existem várias possibilidades: ou existe coerência entre as palavras pedidas e o lugar da frase em que são assinaladas, ou quando as crianças não escreveram o verbo ou os artigos recusam-se a assinalar ou mostram de novo as palavras «gato» e «rato», como se as outras lhes estivessem ligadas.

O exemplo da entrevista do Lécio mostra muito bem os comportamentos típicos das crianças deste grupo.

Lécio

Exp: escreve lá a palavra gato.

L: começa por um gá (escreve B, depois escreve K).

Exp: Podes-me ler o que escreveste?

L: ga-to (lê silabicamente).

Exp: escreve lá agora a palavra gata.

L: começa por um gá (escreve B) depois deve ser diferente (escreve m).

Exp: podes-me ler o que escreveste?

L: ga-ta (lê silabicamente).

Exp: agora escreve lá a palavra gatinho.

L: começa por um gá e depois são duas letras (escreve BHD).

Exp: podes-me ler o que escreveste?

L: ga-ti-nho (lê silabicamente).

Exp: agora escreve lá a palavra formiga.

L: tem que ter três (escreve FdL).

Exp: podes-me ler o que escreveste?

L: for-mi-ga (lê silabicamente).

Exp: agora escreve lá a palavra cavalo.

L: começa por um ga (escreve P) depois vá (escreve t) e depois falta uma letra (escreve L).

Exp: podes-me ler o que escreveste?

L: ca-va-lo (lê silabicamente).

Exp: agora vais escrever «o gato come o rato».

L: (escreve Fd para «gato» e PL para «rato», silabando).

Exp: mostra-me onde escreveste «gato».

L: ga-to (lê apontando com o dedo Fd).

Exp: mostra-me onde escreveste «come».

L: silêncio.

Exp: mostra-me onde escreveste «rato».

L: ra-to (mostra PL).

Exp: mostra-me onde escreveste «o».

L: silêncio.

3.1.3 Grupo C: a fonetização da escrita

Sessenta e uma crianças da nossa amostra produziram escritas orientadas por critérios linguísticos, em que a escolha das letras para representar os diversos sons do oral não foi arbitrária.

No entanto, nem todas produzem uma escrita alfabética; algumas continuam a representar a sílaba, produzindo escritas silábicas que se diferenciam das do grupo anterior pelo facto das letras escolhidas não serem ao acaso, outras vão além da sílaba, apesar de não representarem ainda todos os sons da palavra, outras ainda produzem já uma escrita alfabética.

Daremos exemplos destas três formas de escrita e das condutas que lhes estão associadas.

3.1.3.1 Das crianças que entrevistámos, 23 produziram escritas silábicas.

Do ponto de vista gráfico, utilizam letras, geralmente uma para representar cada uma das sílabas, letras essas com valor sonoro convencional. Na escrita da frase ou cada palavra é representada por uma letra, ou as diversas palavras são escritas silabicamente sem que no entanto sejam deixados espaços entre elas; é muito frequente

que nestes casos o verbo continue a ser representado por uma única letra. A escrita da palavra gato quando inserida na frase, coincide com a escrita anterior desta mesma palavra no caso de ser escrita silabicamente; no entanto quando, ao nível da frase é representada unicamente por uma letra, difere da forma anteriormente escrita. Geralmente os artigos não são representados.

As escritas da Ana Sofia e da Ângela são ilustrativas do que acabámos de descrever.

GU (gato)
LT (gata)
G + GUUR
(gatinho) (o gato come o rato)
JLT (formiga)
GVU (cavalo)
ÂNGELA

Ana Sofia
HU (gato)
Ha (gata)
Htu (gatinho)
H (formiga)
HVU (cavalo)
HUUUU
(o gato come o rato)

A primeira tem tendência para representar as diferentes sílabas da mesma palavra por consoantes e vogais alternadamente, a segunda representa as diferentes sílabas da mesma palavra ou por consoantes ou por vogais.

Do ponto de vista das oralizações que acompanham a escrita, estas precedem geralmente a escrita, cada sílaba oral sendo pronunciada antes da escrita de cada letra.

A leitura é silábica.

Do ponto de vista das condutas de assinalamento das diversas palavras da frase estes são coerentes por relação ao lugar que ocupam na frase, excepto no que diz respeito aos artigos que são assinalados no mesmo lugar dos substantivos.

Ilustraremos este tipo de condutas com a entrevista da Ana Sofia.

Ana Sofia

Exp: escreve lá a palavra gato.

A: começa por gá, é um agá (escreve h) e depois é tu é um u (escreve u).

Exp: podes-me ler o que escreveste?

A: ga-to (lê silabicamente).

Exp: agora vais escrever gata.

A: gá (escreve h), ta (escreve a).

Exp: podes-me ler o que escreveste?

A: ga-ta (lê silabicamente).

Exp: agora vais escrever «gatinho».

A: ga (escreve h), ti é um tê não é? (escreve t) e é um u (escreve u).

Exp: podes-me ler o que escreveste?

A: ga-ti-nho (lê silabicamente).

Exp: agora escreve «formiga».

A: fu é um u (escreve u), mi é um i não é? (escreve i) é um agá (escreve h).

Exp: podes-me ler o que escreveste?

A: for-mi-ga (lê silabicamente).

Exp: agora escreve «cavalo».

A: ca (escreve h), vá é um vê (escreve v) e é o u (escreve u).

Exp: podes-me ler o que escreveste?

A: ca-va-lo (lê silabicamente).

Exp: agora vais escrever «o gato come o rato».

A: ga-to (escreve hu como anteriormente), come (escreve o), o (escreve u), rato (escreve hu).

Exp: mostra-me onde escreveste «gato».

A: (assinala hu).

Exp: mostra-me onde escreveste «come».

A: (assinala o).

Exp: mostra-me onde escreveste «rato».

A. (assinala hu no fim da frase).

Exp: mostra-me onde escreveste «o».

A: silêncio.

3.1.3.2 Das crianças que entrevistámos, 26 produziram escritas silábico-alfabéticas.

Do ponto de vista gráfico, utilizam letras, geralmente mais do que uma para representar cada uma das sílabas, letras essas com valor sonoro convencional. Na escrita da frase as diversas palavras são representadas por várias letras, tal como na escrita de palavras isoladas. A palavra «gato» é escrita da mesma maneira nas duas situações. Os artigos são representados.

As escritas da Sara e do Hugo são ilustrativas do que acabámos de descrever.

Lara

HAU (gato)

HAA (gata)

HIU (gatinho)

UIA (formiga)

HAU (cavalo)

VHAUOA HAU
(o gato come o rato)

Hugo

HTU (gato)

ATA (gata)

HOU (gatinho)

UIMA (formiga)

GALU (cavalo)

VHTUOMO HTU
(o gato come o rato)

A primeira é um exemplo de transição entre uma forma de escrita silábica e uma forma silábico-alfabética, as duas primeiras palavras sendo escritas de uma forma silábico-alfabética e as seguintes de uma forma silábica. O segundo escreve de uma forma silábico-alfabética todas as palavras isoladas e as inseridas na frase.

Do ponto de vista das oralizações que acompanham a escrita, estas precedem geralmente a escrita, cada sílaba oral sendo pronunciada antes da escrita de cada letra.

A leitura é silábica.

Do ponto de vista das condutas de assinalamento das diversas palavras da frase estes são coerentes por relação ao lugar que ocupam na frase, excepto no que diz respeito aos artigos que são assinalados no mesmo lugar dos substantivos.

Ilustraremos este tipo de condutas com a entrevista do Hugo.

Hugo

Exp: escreve a palavra gato.

H: um agá um tê e um u (escreve htu).

Exp: podes-me ler o que escreveste?

H: ga-to (lê silabicamente).

Exp: agora vais escrever «gata».

H: (escreve sem dizer nada hta).

Exp: podes-me ler o que escreveste?

H: gata (leitura não silábica).

Exp: agora vais escrever «gatinho».

H: ga (escreve h), ti (escreve d), nho (escreve u).

Exp: podes-me ler o que escreveste?

H: ga-ti-nho (lê silabicamente).

Exp: agora escreve «formiga».

H: é um u, fru (escreve u), mi é um i (escreve i), como é que se escreve o ga? (escreve na).

Exp: podes-me ler o que escreveste?

H: for-mi-ga (lê silabicamente).

Exp: agora vais escrever «cavalo».

H: ca é um guê (escreve g), ca-vá é um á (escreve a), é um lu, como é? (escreve lu).

Exp: podes-me ler o que escreveste?

H: ca-va-lo (lê silabicamente).

Exp: agora vais escrever «o gato come o rato».

H: o (escreve u), ga-to (escreve htú), co-me (escreve on), o (escreve o), ra-to (escreve htú).

Assinala correctamente todas as palavras escritas.

3.1.3.3 Das crianças que entrevistámos, 12 produziram escritas alfabéticas.

Do ponto de vista gráfico, utilizam letras, geralmente todas as letras da palavras, letras essas com valor sonoro convencional.

Na escrita da frase as diversas palavras são representadas por várias letras, tal como na escrita de palavras isoladas e são deixados espaços em branco entre as palavras. A palavra «gato» é escrita da mesma maneira nas duas situações. Os artigos são escritos. Consegue-se ler o que foi escrito.

As escritas do Ricardo e da Cátia são ilustrativas do que acabámos de descrever.

RICARDO

BAJO

BAJÁ

BAJÓMO

FUMBA

BAVALO

O BAJEBOMBAJO

Cátia gato gate gatino

fumiga cavalo o gato come o rato

Geralmente as crianças deste sub-grupo escrevem sem oralizar ou quando o fazem é para exprimirem dúvidas sobre alguma correspondência grafo-fonológica.

A leitura das diferentes palavras e da frase é global.

Quando se lhes pede para assinalarem as diferentes palavras da frase fazem-no correctamente.

Daremos como exemplo a entrevista da Cátia.

Cátia

Exp: escreve lá «gato».

C: não sei o guê (escreve gato).

Exp: podes-me ler o que escreveste?

C: gato.

Exp: agora vais escrever «gata».

C: (escreve gata sem dizer nada).

Exp: podes-me ler o que escreveste?

C: gata.

Exp: agora vais escrever «gatinho».

C: não sei muito bem o nh (escreve gatino).

Exp: podes-me ler o que escreveste?

C: gatinho.

Exp: agora escreve lá «formiga».

C: (escreve fumiga sem dizer nada).

Exp: podes-me ler o que escreveste?

C: formiga.

Exp: agora escreve «cavalo».

C: não sei muito bem o vê (escreve cavalo).

Exp: podes-me ler o que escreveste?

C: cavalo.

Exp: agora vais escrever «o gato come o rato».

C: escreve a frase sem dizer nada.

Assinala correctamente todas as palavras escritas.

3.2 Para analisar as relações existentes entre os três níveis de conceptualização sobre a linguagem escrita e os resultados em leitura no final do 1º ano de escolaridade, efectuámos uma Análise de Variância.

Começaremos por apresentar no Quadro nº 1 as médias e os desvios-padrão de cada um dos grupos.

QUADRO Nº 1

	N	MÉDIA	DESVIO-PADRÃO
Grupo A	21	3.38	5.352
Grupo B	37	8.11	6.437
Grupo C	61	17.62	5.562
População	119	12.15	8.217

Como se pode verificar pela análise deste quadro as médias dos resultados em leitura vão aumentando do grupo 1 para o grupo 3, sendo este aumento particularmente forte quando se passa do grupo 2 para o 3. Por outro lado, os desvios-padrão são relativamente semelhantes nos três grupos.

Apresentaremos no Quadro nº 2 os resultados da Análise de Variância.

QUADRO Nº 2

FONTE	SOMA QUADRÁTICA	GRAUS DE LIBERDADE	MÉDIA QUADRÁTICA	F	p
Conceptualização	4046.43	2	2023.22	59.86	0.0000
Erro	3920.85	116	33.80		
Total	7967.28	118			

A leitura deste quadro permite verificar a existência de uma diferença significativa entre os grupos no que respeita aos resultados obtidos no teste de leitura.

Para verificar entre que grupos existem diferenças realizámos um teste *post hoc*, o teste LSD (Least Significant Difference) modificado, o que nos permitiu saber que existem diferenças significativas entre todos os grupos.

4. Conclusões

Na amostra utilizada, verificámos que nem todas as crianças pensavam de igual forma sobre a natureza da linguagem escrita.

Enquanto umas não relacionam ainda a linguagem escrita com a linguagem oral, outras orientam as suas produções por critérios linguísticos tomando como base de análise do oral a sílaba que fazem corresponder a uma letra qualquer e outras ainda procuram representar os vários sons das palavras por letras convencionais.

Por outro lado, verificámos também que os níveis de conceptualização sobre a linguagem escrita antes do início do ensino formal da leitura, estão fortemente relacionados com os desempenhos em leitura no final do 1º ano de ensino formal da linguagem escrita.

Parece-nos assim que estes resultados nos permitem concluir que os contactos precoces com a linguagem escrita e a sua utilização funcional em diferentes contextos educativos, já evidenciados por diversos autores como sendo potencializadores do desenvolvimento das conceptualizações infantis sobre a linguagem escrita, podem por sua vez desempenhar um papel importante nos resultados em leitura no final do 1º ano de escolaridade.

Margarida Alves Martins é doutora em Ciências da Educação pela Universidade René Descartes – Paris V e Professora associada no Departamento de Psicologia Educacional do Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Das suas diversas publicações destacam-se *Materiais de apoio aos novos programas – Leitura e Escrita, 1º ano 1º ciclo* (1992) e *Descobrimo a Linguagem Escrita* (1994), ambos em colaboração.

Referências bibliográficas

- BESSE, J. M. (1990) – «L'enfant et la construction de la langue écrite», in *Revue Française de Pédagogie*, 90, Janv-Fév-Mars, 17-22.
- BESSE, J. M. (1993) – «De l'écriture productrice à la psychogénèse de la langue écrite», in G. Chauveau, M. Rémond; E. Rogovas Chauveau (eds.) – *L'enfant apprenti lecteur: l'entrée dans le système écrit*, Paris, Collection CRESAS, n° 10, INRP-L'Harmattan.
- CHAUVEAU, G.; ROGOVAS-CHAUVEAU, E. (1989) – «Les idées des enfants de 6 ans sur la lecture-écriture», in *Psychologie Scolaire*, 68, 8-27.
- CHAUVEAU, G.; ROGOVAS-CHAUVEAU, E. (eds.) (1993) – *Les chemins de la lecture*, Belgique, Éditions Magnard.
- DYSON, A. (1985) – «Individual Differences in Emerging Writing», in M. Farr (ed.) – *Advances in Writing Research: Children Early Writing Development* (vol. I), Norwood, N. J., Ablex Publishing Corporation.
- FERREIRO, E. (1988) – «L'écriture avant la lettre», in H. Sinclair (ed.) – *La production de notations chez le jeune enfant*, Paris, PUF.
- FERREIRO, E. (1992) – «Psycholinguistique et conceptualisation de l'écrit», in J. M. Besse; M.-M. De Gaulmyn; D. Ginet; B. Lahire (eds.) – *L'illettrisme en question*, Lyon, Pul.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. (1980) – *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, 2ª ed., México, Siglo Vintiuno Editores.
- FERREIRO, E. ; GOMEZ-PALACIO, M. (1988) – *Lire-écrire à l'école. Comment s'y apprennent-ils?*, Lyon, C. R. D. P..
- FIJALKOW, J. (1993) – *Entrer dans l'écrit*, Belgique, Éditions Magnard.
- FIJALKOW, J.; FIJALKOW, E. (1992) – «L'écriture inventée au cycle des apprentissages. Étude génétique», in *Les Dossiers de l'Éducation*, 18, 45-70.
- GRAVES, D. H. (1979) – «Let Children Show us how to Help them to Write», in *Visible Language*, vol. 13, n° 1, 1-15.
- LURIA, A. R. (1983) – «The Development of Writing in the Child», in M. Martlew (ed.) – *The Psychology of Written Language, Developmental and Educational Perspectives*, Chichester, Wiley.

SULZBY, E. (1985) – «Kindergarteners as Writers and Readers», in M. Farr (ed.) – *Advances in Writing Research: Children Early Writing Development* (vol. I), Norwood, N. J., Ablex Publishing Corporation.

MARTINS, M. A. (1989) – «A representação da palavra escrita em crianças de idade pré-escolar», in *Análise Psicológica*, (VII): 1/2/-3, 415-422.

MARTINS, M. A. (1993) – «Évolution des conceptualisations d'un groupe d'enfants d'âge pré-scolaire sur l'écriture portugaise», in *Études de linguistique Appliquée*, 91, 60-70.

MARTINS, M. A.; MENDES, A. Q. (1987) – «Evolução das conceptualizações infantis sobre a escrita», in *Análise Psicológica*, (V): 4, 499-508.

VIGOTSKY, L. S. (1978) – *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes.*, Cambridge, Mass., Harvard University Press.